370.15
BA3p

THE UNIVERSITY

OF ILLINOIS

LIBRARY

370.15
B43p

Aron Library
1913

Psychologisch-pädagogische Abhandlungen und Aufsätze

von

Dr. F. E. Beneke,
weiland Professor an der Universität zu Berlin.

Mit einem Vorwort und einer biographischen Skizze

herausgegeben

von

Max Moltke.

LIBRARY
UNIVERSITY OF
ILLINOIS

Leipzig, 1877.
Verlag von Siegismund & Volkening.
Buchhandlung für pädagogische Literatur.

370.15
B43p

Vorwort.

In den zwanziger Jahren meines Lebens, d. i. in den vierziger Jahren unseres Jahrhunderts, während meines neunjährigen Aufenthaltes unter den Siebenbürger Deutschen, deren studirende Jünglinge damals fast ausschließlich nur um Beneke's willen die Berliner Universität bezogen, lernte ich im geistigen Verkehr mit einigen mir befreundeten evangelischen Theologen und Gymnasiallehrern Kronstadts, welche ebenfalls anhängliche Zuhörer Beneke's gewesen und seine eifrigen Anhänger geblieben waren, die Beneke'sche Psychologie und Philosophie kennen und schätzen und habe seitdem nicht aufgehört, mich mit ihr zu beschäftigen und in Beneke's Schriften mich zu vertiefen. Insonderheit zu Anfang der funfziger Jahre (der dreißiger meines Lebens), wo ich meinen Wohnsitz in Berlin genommen hatte und mehre damals in Berlin studirende siebenbürgisch-sächsische Jünglinge als liebe Hausfreunde bei mir aus und ein gingen, waren Punkte und Sätze der Beneke'schen Seelenlehre das ständige Hauptthema unserer Tischgespräche und unseres Gedankenaustausches. Als dann am 2. März 1854 der vertrauteste und eifrigste unter Beneke's damaligen Zuhörern, der jetzige evangelische Gymnasialprofessor Heinrich Neugeboren (rühmlich bekannt als Herausgeber der leider eingegangenen „Vierteljahrsschrift für die Seelenlehre als Naturwissenschaft"), mit der Schreckensnachricht von dem Verschwinden Beneke's zu mir ins Zimmer trat und dieses Verschwinden des edlen Mannes später durch die Auffindung seines Leichnams sich als Ertrinkungsfall infolge Schlafwandelns erklärte: da machte ich es mir zur Aufgabe, den Schaffensspuren des Urhebers der Spuren-Psychologie nachzugehen, d. h. des verewigten Meisters zahlreiche zerstreute Schriften zur Seelenlehre und Seelenheilkunde, zur Erziehungs- und Unterrichtslehre, zur Wissenschafts-, Glaubens- und Sittenlehre u. s. w.

zu sammeln, fest überzeugt, daß eine Zeit kommen müsse, wo Beneke's psychologisches System sowohl nach seinem theoretischen Werthe, als nach seiner praktischen Verwerthbarkeit nicht nur für die häusliche, sondern auch für die öffentliche Erziehung, ja sogar für die Staatskunst werde neu erkannt und zum Heil und Segen künftiger Geschlechter ausgebaut und ausgebeutet werden. Aus dieser Sammlung nun, welche dermaleinst zwei starke Octavbände füllen wird und die ich mit einem Such- und Sachwörterbuch über Beneke's sämmtliche Werke abzuschließen gedenke, theile ich in dem vorliegenden Hefte folgende vier Stücke mit:

I. Ueber die Grundverhältnisse und die Schranken der pädagogischen Kunst (S. 5).
II. Ueber die hohe Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik (S. 37).
III. Probleme für Philosophen und praktische Pädagogen (S. 58).
IV. Ueber die psychischen Vermögen, Anlagen, Kräfte (S. 63).

Mögen durch diese Proben der Beneke'schen Lehre nicht blos recht viele Lehrer und Erzieher von Amt und Beruf, sondern auch recht viele Väter und Mütter der gebildeten Stände veranlaßt werden, bei dem wichtigen und so schweren Geschäft der Kinder- und Jugend-Erziehung die große „Erziehungs- und Unterrichtslehre von Beneke" recht fleißig zu Rathe zu ziehen und zur Richtschnur zu nehmen; gewiß werden sie dann den poetischen Aufruf unterschreiben, den ich bereits vor zehn Jahren in meiner Zeitschrift „Deutscher Sprachwart" dem unsterblichen Hauptwerke Beneke's gewidmet habe und den ich hier wiederhole, wie folgt:

Dies Werk, des reichsten Geistes rein Empfängnis
und reif Erzeugnis, dringend sei's empfohlen
euch Eltern allen, Raths euch zu erholen
bei eigener Erfahrung Unzulängnis.
Der Seele wird ihr Körper zum Gefängnis,
umschwärmt von wilder Triebe finstren Dohlen,
bleibt sie sich selbst verschlossen und verhohlen
und ungewachsen irdischem Verhängnis.
Soll auch die Last des Lebens ihr noch Lust sein,
so gilt es, sie zu vollem Selbstbewußtsein
erwecken und erziehn mit Ernst und Milde.
Ihr Eltern, die ihr eure Kindlein weise
wollt vorbereiten für die Lebensreise:
dies Buch befraget, wie man Menschen bilde!

Leipzig, 21. Dezbr. 1876.

Max Moltke.

Ueber die Grundverhältnisse und Schranken der pädagogischen Kunst.

Für jeden, welcher eine Kunst treiben will, ist es ohne Zweifel von der höchsten Wichtigkeit, sich über die Grundverhältnisse und die Schranken derselben ein klares Bewußtsein zu erwerben: jenes, damit er wisse, worauf er eigentlich seine Bemühungen zu richten habe, und sich nicht abschrecken lasse, wenn dieselben vielleicht zufällig nicht mit erwünschtem Gelingen gekrönt werden; dieses, damit er nicht Vergebenes erstrebe, nicht leisten zu können und geleistet zu haben glaube, was doch der Natur der Sache, oder seiner Individualität, seinen Verhältnissen nach unmöglich ist. Daher denn auch von jeher in den Einleitungen zu Erziehungslehren auf der einen Seite von der Natur und der Stellung der pädagogischen Kunst, und auf der andern von ihren Schwierigkeiten und Hindernissen gesprochen worden ist: von den ersteren gemeiniglich lobpreisend und in begeisterter Erhebung, von den letzteren abwehrend, mildernd, und indem man mancherlei Hilfsmittel zu ihrer Beseitigung oder Verminderung angab. In beiden Beziehungen nun ist von einsichtsvollen Männern viel Treffliches beigebracht worden. Aber auch diesen Betrachtungen ist durch die Reform, welche neuerlich für die Psychologie und infolge dessen auch für die Erziehungs- und Unterrichtslehre eingetreten ist, ein ganz neues Feld eröffnet worden. Sie können ungleich mehr in die Tiefe gehn, können die Bildungsverhältnisse und Grenzen der pädagogischen Kunst, welche man bisher mehr nach den Resultaten und vermöge eines bald mehr bald weniger glücklichen Taktes bestimmt hatte, aus ihren Gründen hervor mit voller Klarheit und Sicherheit feststellen. Dies aber ist nicht blos von theoretischem, sondern auch von sehr bedeutendem praktischen Interesse, namentlich in Hinsicht der neuen Methoden, über welche ja jene auf die Resultate und den praktischen Takt gestützte Würdigung ein so überaus unsicheres Urtheil gewährt, daß wir nich tselten von den sonst einsichtsvollsten Männern darüber die entgegengesetztesten Meinungen haben bilden und die erbittertsten Streitigkeiten führen sehn. Auch bei den durch die bezeichnete Reform gewonnenen Fortschritten wird freilich die Wissenschaft der Erfindungskraft nicht entbehren können: denn der

praktischen Grundelemente sind so unendlich viele, daß wir vom Standpunkte der abstrakten Erkenntniß aus nicht alle Kombinationen derselben zu konstruiren imstande sind, welche zu günstigen, und zu ausgezeichnet-günstigen Ergebnissen führen können.

Aber für die Nachkonstruktion des praktisch Erfundenen haben wir eine so viel größere Tiefe, Klarheit, Bestimmtheit und Schärfe gewonnen, daß wir, ungeblendet durch den Glanz zufälligen Gelingens und ungestört auf der andern Seite durch zufällig sich anschließende Nachtheile, jeder neuen Methode der Erziehung und des Unterrichtes sogleich aus ihren Grundfaktoren heraus ihren eigenthümlichen Werth oder Unwerth, so wie ihre Verhältnisse zu den bisher in Gebrauch gewesenen, mit Sicherheit zu bestimmen vermögen.

Die vorliegende Abhandlung nun hat es nur mit den allgemeinen Grundverhältnissen und Begrenzungen der pädagogischen Kunst zu thun. Von diesen soll sie eine vollständige Uebersicht geben, abgeleitet aus der Idee dieser Kunst und der wesentlichen Natur desjenigen, woran sich dieselbe wirksam zu erweisen bestimmt ist. Mit dieser allgemeinen Darstellung zugleich aber werden sich dann auch die Prinzipien für jede besondere Beurtheilung ergeben, und so anschaulich und lebendig, daß ihre Anwendung und nähere Bestimmung für jedes einzelne Problem keine Schwierigkeit darbieten wird.

Kaum bedarf es der Bemerkung, daß die Erziehungskunst keine mechanische, sondern eine freie ideale Kunst ist. Ihre Aufgabe ist nicht, nach äußeren Vorschriften etwas Aeußerliches zu bilden (wer dies im Gebiete ihrer Wirksamkeit thut, ist höchstens ein Handlanger für die Erziehung, aber kein Erzieher), sondern ein Geistiges zu bilden nach einem geistigen Typus oder nach einer Idee. Dies hat sie gemeinsam mit allen Künsten im engeren Sinne dieses Wortes. Das ihr Eigenthümliche aber kann nur bestehn: entweder in demjenigen, was sie zu bilden unternimmt, oder in der Art und Weise, wie sie dieses Bilden ausführt. In diesen beiden Beziehungen also müssen wir sie mit anderen Künsten in Vergleich stellen und charakterisiren.

I. Eigenthümlichkeit in Hinsicht des zu Bildenden.

Die Erziehungskunst (wir brauchen diesen Ausdruck überall in dem Sinne, nach welchem er die Unterrichtskunst mitbegreift) unterscheidet sich zuerst von den meisten anderen Künsten dadurch, daß sie nicht nur vonseiten der Bildungsnorm (des Ideales) eine geistige ist, sondern auch vonseiten des zu Bildenden oder ihrer

Kunstprodukte. Sie erhebt sich dadurch über alle die Künste, welche es mit sinnlichen Darstellungen in einem äußerlich Wahrnehmbaren zu thun haben, mag dieses nun ein Sichtbares oder ein Hörbares sein. Die Werke der Bildhauerkunst, der Malerei, der Baukunst und selbst der Musik sind vonseiten des Materials der Darstellung sinnliche. Nun ist dieses Material allerdings nur ein Medium, durch welches der Geist ihres Urhebers zu dem Geiste der sie Auffassenden spricht. Aber selbst in jenem geschieht doch ihre Konzeption von Anfang an inbezug auf dieses Material, und selbst die den Kunstwerken zum Grunde liegenden Ideale also haben nicht unmittelbar ein Geistiges, sondern nur einen äußeren Reflex des Geistigen, ein Gleichnis desselben zu ihrem Gegenstande. Selbst von denjenigen Kunstwerken gilt dies, welche menschliche Gestalten oder (wie die Kunst des Gesanges) den Hauch der menschlichen Seele darstellen.

Wir haben bei ihnen die unmittelbarsten Reflexe, die am nächsten liegenden Gleichnisse des Geistigen, aber dennoch nicht das Geistige selbst. Daher denn auch bei allen Künsten dieser Art die Gefahr, daß sie zum Sinnlichen herabgezogen werden: daß man an dem äußeren Reize des Mediums hängen bleibt, ohne zu dem vorzudringen, was dadurch symbolisirt werden soll. Ein Erfolg, welcher, wie die tägliche Erfahrung zeigt, nicht nur in sehr großer Ausdehnung bei den Auffassenden, sondern auch vielfach bei den Künstlern selber eintritt. Sie werden so durch das Sinnliche gefangen genommen und festgehalten, daß sie sich nicht darüber hinaus zum Geistigen emporzuschwingen vermögen. Was aber hier so häufig und im ganzen Umfange dieser Kunstgebiete geschieht, findet sich bei der Erziehungskunst lediglich etwa an den äußersten Grenzen, wo es der Ausbildung von Fertigkeiten gilt; im übrigen sind ihre Kunstwerke, von der ersten Bildung der Ideale an bis zur vollendeten Ausführung, auch in objektiver Beziehung entschieden geistige, und somit keiner solchen Herabziehung zum Sinnlichen fähig.

Von den gewöhnlich sogenannten Künsten stehen der Erziehungskunst hierin, daß auch ihre Objekte von geistiger Art sind, nur zwei zur Seite: die Poesie an denjenigen Kunstwerken, wo sie geistige Einwirkungen, Charaktere u. s. w. idealisirt, in welchem Falle dann der Ausdruck in Worten nur gleichsam als ein Sekundäres hinzutritt, und die Kunst der Beredsamkeit. Von der Poesie aber unterscheidet sich die Erziehungskunst wesentlich dadurch, daß jene nur Vorstellungen (Bilder) des Geistigen erzeugt, während dieser die Aufgabe gestellt ist, dieses Geistige als Wirkliches zu produziren. Die Kunst der Beredsamkeit kommt auch hierin mit ihr überein und steht ihr also in objektiver Beziehung am nächsten: wie denn auch die Ueberredung ein Zu-sich-hinüber-

ziehn, und — inwiefern man seine Ansicht der Sache für die bessere hält, ein Zu-sich-hinaufziehn, und also in der That stets eine Art von Erziehung ist*), auch bei der gewöhnlich sogenannten Erziehung mehrfach zur Anwendung kommt. Aber die Kunst der Beredsamkeit will zunächst und vorzugsweise nur einzelne, bewußte Entwickelungen, Ansichten, Entschlüsse u. s. w. produziren, ihre Wirksamkeit also geht mehr (wenn wir uns dieses Ausdrucks von der Seele bedienen dürfen) auf die Oberfläche; während die Erziehungskunst das ganze und (vorzugsweise) das innere Seelensein zu ihrem Gegenstande hat.

So bleiben denn in Hinsicht dieses letzteren Punktes neben ihr nur die Künste der moralischen, der intellektuellen und der ästhetischen Bildung. Diese sind eigentlich gar nicht von ihr verschieden: sie gehören vielmehr, mögen sie nun auf die Selbstbildung oder auf die Bildung Anderer gerichtet werden, zur Erziehungskunst im weiteren Sinne dieses Wortes; und die Erziehungskunst im engeren Sinne unterscheidet sich von ihnen nur äußerlich: dadurch nämlich, daß sie nur auf Kinder geht, die des Heraufziehens am meisten bedürftig sind, jene auch auf Erwachsene. Wir haben also bei der Erziehungskunst im engeren Sinne auf der einen Seite einen beschränkteren, und auf der anderen, da sie die verschiedenen Arten der Bildung, welche sich jene anderen Künste einzeln vorsetzen, zusammen umfaßt, einen weiteren Umfang, wobei sich, für die Ausführung, aus jener Beschränktheit der Vortheil ergibt, daß sie es mit mehr elementarischen und beweglichen Gebilden zu thun und vermöge dessen durchgängig günstigere Aussichten für das Gelingen ihrer Bestrebungen hat.

Schon auf diesem Punkte der Betrachtung nun zeigt sich uns ein überaus wichtiger Gewinn aus der bereits erwähnten, für die Psychologie eingetretenen Reform. Von der bisherigen Psychologie nämlich wurde das innere Seelensein nur sehr dunkel, ungenau und dabei wesentlich falsch vorgestellt (in den bekannten angeborenen abstrakten Vermögen), und auch die pädagogischen Ideale also konnten nur in dieser dunklen, ungenauen und falschen Vorstellungsweise ausgebildet werden. Jetzt aber ist diesem Uebelstande vollständig abgeholfen. Wir sind in den Stand gesetzt, alle psychischen Eigenschaften in voller Wahrheit und mit der größten Genauigkeit und Deutlichkeit vorzustellen: in der ihr eigenthümlichen inneren Form und mit klarer Anschauung der Art und Weise ihrer Zusammenbildung und Bildungsverhältnisse. Es ergibt sich in dieser Hinsicht, daß, die sinnlichen Urvermögen abgerechnet, alles innere Seelensein durch die Spuren begründet wird, welche, nach

*) Er-ziehen heißt Hinauf-ziehen; man vergl. hierzu und zum Folgenden meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" Band I. S. 6 f.

einem allgemeinen Entwickelungsgesetze, vom ersten Lebensaugenblicke an, von Allem zurückbleiben, was nur mit einiger Vollkommenheit erzeugt worden ist. Indem diese Spuren in Gruppen- und Reihenverbindungen treten und mit einander verschmelzen, so entsteht eine reiche Mannigfaltigkeit von Formen, auf welche sich dann alle psychischen Eigenschaften, allgemeine und individuelle, mit der größten Bestimmtheit und Genauigkeit zurückführen lassen. Wir können also nun die Ideale, wie sich dieselben im Anschließen an die gewöhnliche Vorstellungsweise gebildet haben, in diesen genetisch anschaulich vorgestellten Bildungsformen ausdrücken, gleichsam darin übersetzen, und gewinnen so von Anfang an eine bestimmte und deutliche Vorstellung, was wir eigentlich für das innere Seelensein zu erstreben und wie wir dieses Streben auszuführen haben *). Während also der Erzieher vorher gewissermaßen überall im Dunkeln tappte und aufs Gerathewohl arbeitete, vermag er nun bei jedem Schritte eine klare Anschauung dessen, was er will und was er thut, und somit für den Erfolg dieses Thuns den höchsten Grad von Sicherheit zu gewinnen, welche auf diesem Gebiete überhaupt möglich ist. Dies führt uns unmittelbar zur Charakteristik der Erziehungskunst vonseiten des zweiten der anfangs namhaft gemachten Hauptmomente hinüber.

II. Eigenthümlichkeit in Hinsicht der Ausführung.

Vonseiten der Ausführung hat man fast durchgehends die hauptsächlichste Eigenthümlichkeit und Schwierigkeit der Erziehungskunst darein gesetzt, daß sie eine angeborene Individualität vorfinde, welche ihr mehr oder weniger starr gegenübertrete und Widerstand leiste. Diese Hypothese ist von Verschiedenen verschieden ausgebildet worden. Während Einige angenommen haben, jeder Mensch trage eine bestimmte ideale Persönlichkeit in sich, welche nur eingehüllt sei und der Freimachung, der Entfaltung bedürfe, so haben Andere mannigfache, auch sehr unideale, ja selbst in hohem Grade moralisch abweichende Anlagen als angeboren gesetzt. Bei dem letzteren Verhältnisse würden einem durchgehends günstigen Erfolge der Erziehung in manchen Fällen unüberwindliche Hindernisse entgegenstehn. Der Erzieher würde nur gleichsam beständig zu laviren, nur dahin zu arbeiten haben, daß er die unzerstörbar angeborene Grundlage des Charakters so viel als möglich durch Besseres überdeckte und neutralisirte. Dagegen bei der ersteren Annahme alles darauf ankommen würde, den eingeborenen idealen Grundtypus

*) Die Nachweisung hievon war es vorzüglich, was sich der Verf. dieser Abhandlung bei der Ausarbeitung seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" zur Aufgabe gemacht hat.

herauszuerkennen (zu diviniren) und sich demselben so genau als möglich anzuschließen. Wo dies gelänge, hätten wir eine gedeihliche und harmonische Fortbildung; wo der Erzieher fehlgriffe, sich bemühte, jenem Grundtypus eine davon verschiedene, vielleicht ganz entgegengesetzte Aufbildung zu geben, würde gerade in dem Maße, wie ihm diese Bemühungen gelängen, ein in sich Widersprechendes, ein Karikatur entstehn.

Aber alle diese Annahmen sind in gleichem Maße falsch. Eine tiefer dringende Psychologie zeigt, daß nichts in dieser Art angeboren ist. Der Schein dafür entsteht nur daraus, daß man zu spät anfängt zu beobachten: zu einer Zeit, wo sich freilich, in der einen oder in der andern Weise, schon mancherlei Charaktereigenschaften, Talente u. s. w. gebildet haben, welche man dann, auch wenn sie von unerwünschter Beschaffenheit sind, aus Trägheit oder Indolenz als unveränderlich betrachtet. Allerdings gibt es angeborene Anlagen, und individuell-bestimmt angeborene, welche, als innere Grundlagen in alle folgenden Entwickelungen eingehend, diesen, bis zu den höchsten und zusammengesetztesten hin, ihre Eigenthümlichkeit mittheilen. Aber diese angeborenen Anlagen, weit entfernt, den Grad von Ausbildung zu haben, welchen man ihnen bisher zugeschrieben hat, haben einen viel elementarischeren Charakter und lassen daher für die Entwickelung eine viel größere Weite. In moralischer Beziehung ist gar nichts angeboren; indem alle Formen des Moralischen eine mehrfache Zusammengesetztheit in sich enthalten, für welche sich in dem Angeborenen auch nicht einmal etwas Analoges findet. Ueberhaupt bildet sich der ganze Gegensatz zwischen dem Sittlichen und dem Unsittlichen erst später durch mannigfache Verschmelzungen und Ancinanderbildungen, und alles Angeborene ist gegen denselben durchaus indifferent*). Die intellektuellen, und überhaupt die auf der Vorstellungsseite liegenden Talente und Mängel sind allerdings weit mehr im Angeborenen vorgebildet. Aber da kein Inhalt des Vorstellens irgend einer Art angeboren ist, so entbehren auch sie jeder gegenständlichen Bestimmung und bieten demnach ebenfalls eine große Weite für die Ausbildung dar. Das Angeborene enthält selbst in dieser Beziehung nur die allgemeinsten Umrisse, welche die Bildungsverhältnisse auf die mannigfachste Weise ausfüllen können.

Angeboren ist, um es mit wenigen Worten zu bezeichnen, nichts weiter, als gewisse Grade der Reizempfänglichkeit, der Lebendigkeit und der Kräftigkeit an den Urvermögen der verschiedenen

*) Man vergleiche die ausführlicheren Auseinandersetzungen, welche ich hiervon in meinen „Grundlinien der Sittenlehre" Band I. gegeben habe besonders S. 500 ff.

Grundsysteme des menschlichen Seins. Vermöge der höheren Vollkommenheit der ersteren von diesen Grundeigenschaften werden leichter Eindrücke aufgenommen (auch schwächere und aus größerer Ferne her), und diese werden voller und frischer aufgenommen; die zweite bewirkt eine raschere Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung. Von der Kräftigkeit endlich hängt die Festigkeit der Aneignung und des Aufbehaltens ab: es bleiben vollkommnere Spuren, und für eine längere Zeit, im Innern der Seele zurück, und diese Spuren werden vollkommener reproduzirt. Diese drei Grundeigenschaften können in jedem Grade der Vollkommenheit oder Unvollkommenheit zusammen gegeben sein; und, was wohl zu merken ist, sie sind nicht etwa, wie man stets bei der Lehre von den sogenannten Temperamenten angenommen hat, bei jedem Menschen ganz allgemein in einer gewissen Art bestimmt, sondern sie können in jedem Grundsysteme verschieden bestimmt sein, in dem Systeme des Gesichtssinnes anders als in dem des Gehörsinnes u. s. w. So weit reicht das Angeborene im Menschen; alles Uebrige aber hängt von den Bildungsverhältnissen ab: namentlich, wie wir schon angedeutet, alles Gegenständliche in den Talenten, Neigungen u. s. w. Die Art, wie dieses bestimmt wird, läßt sich ebenfalls im allgemeinen leicht angeben. Die von den Entwickelungen zurückbleibenden Spuren nämlich sind keineswegs blos passiver Natur; sie sind zugleich Kräfte, fließen nicht blos gefordert hinzu zu den späteren gleichartigen Entwickelungen, sondern fordern und veranlassen diese unter manchen Umständen. In der Ausdehnung, Stärke, Individualität also, wie sich diese Spuren gegenständlich bestimmen, werden auch die Anlagen des Menschen gegenständlich ausgeprägt: anfangs nur schwach, unentschieden, beweglich; je weiter die Entwickelung fortschreitet, um so stärker, entschiedener, fester.

Fassen wir dies alles zusammen, so ergibt sich augenscheinlich, daß sich der Erziehungskunst vonseiten des Angeborenen durchaus keine größeren Schwierigkeiten entgegenstellen, als welche alle übrigen Künste in Hinsicht des ihnen zur Bearbeitung gegebenen Stoffes zu überwinden haben. Wird nur das Werk früh genug und mit der rechten Einsicht angefangen und fortgeführt, so eröffnet sich dem Erzieher für seine Wirksamkeit ein sehr weiter, ungehinderter Spielraum. Er kann allerdings mit seinen Kunstprodukten nicht hinausgehn über die Grundmasse des Angebornen; aber diese sind auch von dieser Seite her das einzige ihn Beengende, und innerhalb ihrer ist alles für die Bildungsverhältnisse offen.

Was die Erziehungskunst schwieriger macht als alle übrigen, ist (um es zuerst ganz im allgemeinen zu bezeichnen), daß die Natur, mit welcher sie es zu thun hat, unter allen uns bekannten die vollkommenste ist: die reichste, die mannigfaltigste und namentlich diejenige, welche die höchste Selbstthätigkeit und Energie

des Lebenstriebes entwickelt. Dies zeigt sich zunächst, und in-bezug auf das jetzt für unsere Betrachtung vorliegende Verhältnis, besonders in zwei wichtigen Punkten.

Einmal darin, daß ihre Entwickelung und infolge dessen auch die darauf gerichtete Kunstthätigkeit, eine weit längere Zeit erfordert und während deren eine weit angespanntere und mannigfaltigere Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, als bei irgend einer anderen Natur der Fall ist. Die Pflanze braucht zu ihrer Ausbildung und Aufziehung meistentheils nur wenige Monate; wo ihr Leben länger dauert, wie das des Eichbaums, da ist es beinah nur eine gleichmäßige Fortführung des ursprünglichen Wuchses und bedarf also nur einer kurzen und bruchstückartigen Aufmerksamkeit. Die Erziehung des Thieres, wenn wir uns hier dieses Ausdrucks bedienen dürfen, ist meistentheils in noch kürzerer Zeit vollendet, denn künstliche Abrichtungen können ja, als unnatürliche Ausbildungen, nicht zur Erziehung gerechnet werden. Aber die Erziehung des Menschen, selbst wenn wir sie mit der Jugend beschlossen annehmen, erstreckt sich durch eine lange Reihe von Jahren hindurch; und während dieser ganzen Zeit muß der Künstler, wenn er des Gelingens seines Kunstwerkes gewiß sein will, nicht nur die Idee in ihrer ganzen Ausdehnung unverrückt vor dem innern Reize festhalten, sondern auch in jedem Augenblick sich genau konstruiren, was er bereits für die Verwirklichung derselben gethan, was er noch zu bilden und wie er dieses an jenes anzuschließen und damit zu verschmelzen habe. Gewiß, bei der Produktion keines anderen Kunstwerkes ist so Vielfaches so lange Zeit hindurch innerlich aufzubewahren und fortzubilden.

Hieran schließt sich unmittelbar das Zweite an. Indem der geistigen Natur des Menschen eine ungleich größere Selbstthätigkeit und Produktionskraft inwohnt, so ist ihre Entwickelung weit ununterbrochener lebendig. Sie steht keinen Augenblick still: wartet nicht, wie der Marmor oder die Leinwand, auf die gelegentliche Thätigkeit des Künstlers. Auch ohne ihn bildet sie sich in jedem Augenblicke fort; und nicht in der leicht im voraus zu berechnenden und zu regelnden Gleichmäßigkeit des Fortschrittes, wie sich derselbe z. B. bei der Pflanze findet, sondern mit einer allseitigen Empfänglichkeit und Erregbarkeit, welche in keiner Art eine Isolirung und nur sehr schwer eine genau bestimmte Voraussicht und Regelung zuläßt. Wenn also nichts Gutes, Förderliches gebildet wird, bildet sich Verkehrtes und Verderbliches. Welchen Grad von Einsicht aber auch die Erzieher des Kindes besitzen mögen, sie können nicht immer in seiner Gesellschaft, nicht immer auf all sein Empfinden und Thun aufmerksam und gespannt sein; und so treten denn neben und zwischen die künstlerischen Einwirkungen Einwirkungen von ganz anderer Art,

die in gar keiner Absicht geschehen sind und bei denen man oft gar nicht gedacht hat, daß sie einen Einfluß auf das Kind haben können, oder in selbstischer Absicht, oder aus Vorurtheilen und irrigen Meinungen heraus u. s. w. Tritt dann der Erzieher mit seiner Kunstthätigkeit hinzu, ohne jene genau zu kennen und zu berechnen, so wirkt alles anders, als er es im übrigen zu erwarten berechtigt gewesen wäre.

Zu diesen beiden Schwierigkeiten kommen dann noch mannigfache andere, z. B. daß der Erzieher nicht nur Künstler, sondern auch in vielen Fällen Kunst-(Bildungs-)Mittel sein muß und doch nicht immer alles so aus sich zu machen imstande ist, wie er es selber aus dem Standpunkte des Künstlers als zweckmäßig einsieht. Diese Schwierigkeiten aber sind nur als sekundäre zu betrachten, welche, gelegentlich und zufällig eintretend, in keiner Art an jene beiden Gattungen, der primären, wesentlichen, gewissermaßen unabwendbaren, hinanreichen.

Indem wir uns also auf diese letzteren beschränken, machen wir uns in einer vollständigen allgemeinen Uebersicht anschaulich, was unter ihrem Drucke der Erzieher zu thun vermöge und nicht vermöge. Die gesammte psychische Entwickelung ist ein Produkt aus dem Angeborenen oder dem Urvermögen auf der einen Seite, und den Bildungsmomenten auf der anderen. Das Angeborene kann der Erzieher nicht verändern, muß es nehmen, wie es ihm gegeben ist. Aber damit er das Höchste erzeuge, was auf der gegebenen Grundlage möglich ist, muß er dieselbe so günstig als möglich ausbilden, muß sie vor schädlichem Mangel und Uebermaße bewahren, so wie die vorhandenen Mängel durch die Art und Weise der Erregung so viel als möglich auszufüllen und zu übertragen suchen. So sind bei zu geringer Reizempfänglichkeit stärkere Reize zu vermitteln, bei zu großer zu vermeiden. Ist die Lebendigkeit in so hohem Maße vorhanden, daß davon Flüchtigkeit und unvollkommene Aneignung zu besorgen sein würde, so muß der Erzieher retardirend eintreten, den Zögling durch künstliche Veranstaltungen bei denselben Auffassungen festhalten oder darauf zurückführen. Im entgegengesetzten Falle hat er für beschleunigende Einwirkungen zu sorgen. Die Kräftigkeit der Urvermögen ist in jedem Grade etwas gutes. Durch die Verstärkung des Bewußtseins, welche die vielfachere Ansammlung vollkommener Spuren mit sich führt, wird sie zur Wurzel alles Geistigen. Hieraus aber ergibt sich unmittelbar, daß dem Mangel an Kräftigkeit in einem höheren Systeme wenigstens einigermaßen wird durch vielfältigere Erregung desselben abgeholfen werden. Vermöge der größeren Anzahl der Spuren wird auch für das einzeln Schwache eine gewisse Stärke erworben. Diese Verhältnisse finden auch auf Anderes ihre Anwendung. Die Stärke nämlich, mit welcher überhaupt

ein System des menschlichen Seins zur Thätigkeit aufstrebt und sich in der Gesammtentwickelung geltend macht, ist zusammengesetzt aus seiner angeborenen Kräftigkeit und aus der auf die eben bezeichnete Weise angebildeten Stärke, und nur zu oft geschieht es, daß der Erzieher das dieser letzteren Angehörige, und also mehr oder weniger in seine Gewalt Gegebene, fälschlich für ein Angeborenes hält, über welches er nichts vermöge. Man nehme z. B. die Faulheit; diese besteht keineswegs etwa, wie man meistentheils annimmt, in einem bloßen Negativen, oder einem bloßen Nichtvorhandensein, sondern sie ist ein entschieden Positives: eine zu große Stärke der vegetativen Systeme, infolge deren sie übermächtig zur Wirksamkeit anstreben und vermöge dessen die Wirksamkeit anderer Kräfte verhindern oder beschränken. Diese vegetativen Systeme aber sind *ihren Grundkräften* nach bei allen Menschen ohne Ausnahme gerade die schwächsten von allen, und die Faulheit also ist in jedem Falle als etwas durch *übermäßig vielfache Erregung* und übermäßig vielfache Ansammlung von Spuren *Angebildetes* anzusehen, in jedem Falle also Schuld, wenn nicht des Erziehers, doch der Erziehung, d. h. der übrigen Bildungsverhältnisse*).

Durch die Maßverhältnisse der *Erregung* also hat der Erzieher die Maßverhältnisse der *inneren Ansammlung* zu regeln. Hierzu kommt, daß, nach dem Zeugnisse der Erfahrung, auch die Urvermögen *zahlreicher angebildet* werden nach Maßgabe der vielfacheren Erregung eines Systemes. Ob vermöge dieser eine *qualitative* Vervollkommnung derselben, die Anbildung derselben in höherer Kräftigkeit, möglich sei, möchte sich kaum entscheiden lassen, da, so lange uns noch keine Berechnung der psychischen Größenverhältnisse möglich ist, die Beurtheilung immer eine gewisse Ungewißheit behalten muß. Auf jeden Fall aber würde, wie die Erfahrungen vorliegen, diese *qualitative* Zunahme, wenn sie überhaupt stattfindet, nur sehr gering sein können. Aber die *quantitative* ist unbezweifelt. Wer sich mehr mit Auffassung des Sichtbaren beschäftigt, z. B. mit der Beobachtung von Naturgegenständen, dem bilden sich die Vermögen des Gesichtssinnes, wer mehr mit Hören, die Vermögen des Gehörsinnes u. s. w. schneller und zahlreicher an; und lassen wir in jener Hinsicht einen Wechsel eintreten, so tritt derselbe auch in Hinsicht dieser Prozesse ein. Es werden also für das vielfacher in Thätigkeit gesetzte System mehr Urkräfte disponibel und hierdurch die Bemerkung jener Verstärkung durch Ansammlung sehr bedeutend erleichtert**).

---

*) Man vergl. hierzu meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" Band I. S. 294 f.

**) Vergl. den zweiten Band meiner „Psychologischen Skizzen" S. 503 ff.

Das bei dieser Auseinandersetzung hervorgetretene Verhältnis, daß nämlich der Erzieher auf die Vervollkommnung und günstigere Stellung der inneren Grundlagen nur einwirken kann durch zweckgemäße Erregungen, macht sich dann ebenso für die weitere Fortbildung, in allgemeiner wie in spezieller Beziehung, geltend. Von besonderer Wichtigkeit hiefür sind diejenigen Erregungen, durch welche Kombinationen veranlaßt werden, und diese müssen wir daher zum Gegenstande einer ausführlicheren Betrachtung machen.

Wir haben schon früher darauf hingedeutet, daß hierauf alle Bildung beruht. Das Elementarische aller psychischen Gebilde, bis zu den umfassendsten und höchsten hinauf, sind Spuren sinnlicher Empfindungen. Aber im Menschen sind (und hierdurch unterscheidet sich derselbe von den Thieren: ist er ein geistiges, und wird er zu einem vernünftigen Wesen) alle sinnlichen Empfindungen zugleich geistige, d. h. auf der Grundlage solcher Urvermögen gebildet, welche die aufgenommenen Eindrücke kräftig aneignen, sich unterordnen und mit diesen verbunden in vollkommneren Spuren fortexistiren, durch deren tausend- und mehr als tausendfache Ansammlung dann eben aus den geistig-sinnlichen Gebilden entschieden geistige werden, während bei den Thieren die dieser Geisteskräftigkeit ermangelnden Empfindungen so schattenähnliche Spuren zurücklassen, daß jene Ausbildung nicht erfolgen kann.

Die Zusammenbildung dieser Spuren nun ist im allgemeinen eine zwiefache: Zusammenbildung von gleichartigen und von ungleichartigen. Indem durch die erstere das Gleiche vielfach zu einem Akte, zu einer Kraft verschmilzt, ergibt sich eine Verstärkung der psychischen Grundkraft, die bis ins Unendliche gehen kann. Auf diese Weise entsteht alle Klarheit des Vorstellens und Erkennens, alle Innigkeit des Empfindens, alle Kraft des Begehrens und Wollens u. s. w. Aus den ursprünglichen sinnlichen Empfindungen erwachsen deutliche Wahrnehmungen und in weiterer Verschmelzung der gleichartigen Elemente, Begriffe, aus den Empfindungen, welche Steigerungen oder Herabstimmungen in sich enthalten, Schätzungen und Neigungen u. s. w. Die Kombinationen des Ungleichartigen dagegen ergeben Gruppen- und Reihengebilde aller Art, worauf alle Kenntnisse, alle Fertigkeiten, alle Beziehungen zwischen Zwecken und Mitteln und die darauf gerichteten Eigenschaften u. s. w. beruhen. Vermöge der unendlichen Mannigfaltigkeit, welche der gegenseitigen Auf- und Ineinanderbildung der verschiedenen Grundkombinationen verstattet, wird eine in's Unendliche gehende Veränderung der Formen möglich.

Aus allem dem nun ergibt sich leicht, daß sich die Erziehungskunst vorzüglich an diese Verhältnisse wird anzuschließen haben: wie denn auch schon ohne die Kunst, d. h. eine absichtliche, geregelte Bildung, alle Erziehung, die des Menschengeschlechtes, wie die der

Individuen, hierin ihre Grundfaktoren hat. Denken wir uns, daß alle Menschen völlig isolirt und ohne Einwirkung anderer aufwüchsen: so würde jeder im allgemeinen eben so viele einzelne Eindrücke erhalten, und also eben so viele Empfindungen und Spuren von Empfindungen bilden können, als unter den jetzigen Verhältnissen. Aber indem er sie bildete, wie sie Zufall und Gelegenheit darbieten, und für ihre Verarbeitung lediglich auf die eben so zufällig und gelegentlich in ihm selber entwickelten Kombinationen beschränkt wäre, so würde er darin nur sehr geringe Fortschritte zu machen imstande sein. Da keinem der geistige Erwerb seiner Zeitgenossen zu gute käme und jeder Späterlebende, ebenso wie der erste, von vorn anfangen müßte, so wäre gar kein Grund vorhanden, weshalb jener weiter kommen sollte als dieser, und das menschliche Geschlecht würde in alle Ewigkeit hin auf demselben Punkte der Kultur oder vielmehr der Nichtkultur stehen bleiben. Alle Kultur und alle Fortschritte der Kultur gehen vielmehr daraus hervor, daß jedem von der frühesten Kindheit an, unzählige Kombinationen Anderer mitgetheilt werden: nicht nur derjenigen, mit welchen er unmittelbar in Verbindung kommt, sondern auch solche, die von früheren Generationen her, vielleicht seit Jahrtausenden und aus allen Völkern der Erde, in unendlichem Reichthume angesammelt worden sind. Indem er diese in sich nachbildet, wird alle jene Geistesthätigkeit für ihn fruchtbar. Für seine intellektuelle, ästhetische, moralische u. s. w. Ausbildung arbeiten Millionen und unter ihnen die ausgezeichnetsten Geister, welche die menschliche Natur hervorgebracht hat, fortwährend hilfreich mit, und so dürfen wir uns denn nicht wundern, daß er sich mit leichter Mühe in manchen Beziehungen über Männer der Vorzeit emporschwingen, ihre Irrthümer einsehen, ihre Vorurtheile abstreifen kann, welche ihm doch in geistiger Anlage weit überlegen waren.

Vorzüglich sind es zwei große Traditionen, welche die gesammte Kultur des menschlichen Geschlechtes von jeher beherrscht haben. Die erste und allgemeinste ist die Tradition der gewöhnlichen Sprache. Jedes Wort bezeichnet einen Begriff, jede Sprachform ebenfalls; jeder Begriff aber begreift eine Gruppe unter sich von allen denjenigen Vorstellungen, welche in ihm als dem Gemeinsamen zusammenstimmen. Indem also das Kind von den Eltern, den Geschwistern u. s. w. die Sprache in der Anwendung auf das Besondere erlernt, wird es schon von der frühesten Kindheit an, in stätig ununterbrochenem Fortschritte, in den Besitz des unendlich reichen Schatzes von Kombinationen gesetzt, wie er seit der ersten Begründung der Sprache im Volke durch die geistige Thätigkeit aller in ihr Redenden angewachsen ist. Hiezu kommen dann zweitens die Traditionen der verschiedenen Wissenschaften, sowohl der im engeren Sinne dieses Wortes so genannten, als der

Kunstlehren, welche sich an die mannigfachen Gebiete der menschlichen Praxis anschließen. Das Grundverhältnis ist dasselbe wie vorher, denn auch hier haben wir ja für die bestimmtere Ueberlieferung eine Sprache, und welche selbst gewissermaßen als Theil jener ersteren angesehen werden kann. Aber diese Sprache und die ihr zum Grunde liegenden Kombinationen pflanzen sich nicht im allgemeinen Lebensverkehr, sondern innerhalb einzelner Gesellschaften fort, welche dann freilich auf der anderen Seite nicht selten über die Grenzen eines Volkes hinausreichen und von diesen ungehindert ihren Zusammenhang durch eine gemeinsame Sprache bethätigen.

In beiden Verhältnissen nun, sowie in allen übrigen, die sich diesen unmittelbar oder mehr vermittelt anschließen, ist die Unterstützung, welche dem Lernenden zutheil wird, im allgemeinen eine zwiefache. Es können ihm nämlich entweder objektive Verbindungen: Gruppen von Merkmalen, Reihen von Erfolgen u. s. w. dargeboten werden, oder subjektivere: Denkgebilde, Gefühlverhältnisse, praktische Kombinationen u. s. w. Das erstere findet sich z. B. beim Vorzeigen von Naturprodukten oder von Experimenten, sowie bei historischen Darstellungen aller Art, das zweite bei sprachlichen oder philosophischen Entwickelungen. Zwischen beiden zeigt sich eine sehr bemerkenswerthe Verschiedenheit. In jenem Falle nämlich haben wir nur eine äußerliche und untergeordnete Unterstützung. Der Lernende hätte die Gruppen- oder Reihenverbindung im allgemeinen eben sowohl selber auffassen können, wenn ihm sonstwie die Gelegenheit dazu geworden wäre, und im Grunde also nur für diese tritt der andere ergänzend ein. Daß diese Ergänzung durch tausendfältige Vervielfachung, sowie durch Ueberlieferung desjenigen, was seiner Natur nach gänzlich außer dem Bereiche des Lernenden ist (z. B. wenn die Zoologie in Verbindung mit der Anschauung eines zoologischen Museums gelehrt wird, oder beim Vortrage der Weltgeschichte u. s. w.) eine sehr bedeutende Ausdehnung erhalten und von unschätzbarem Werthe werden kann, versteht sich von selbst. Dessenungeachtet aber bleibt dieses Unterstützungsverhältnis, wenn wir es rein für sich fassen, immer nur ein äußerliches. Eben deshalb ist es auch im allgemeinen von unbedenklichem Charakter. Der Lernende tritt entweder unmittelbar dem Wirklichen gegenüber, oder doch demjenigen, was vermöge der Tradition dessen Stelle vertritt; und die Auffassung ist eine elementarische, bei welcher er allerdings irren kann, aber nicht mehr und nicht anders, als wenn er sie ohne alle Hilfe Anderer vollzogen hätte. Es kommt also nur auf das Maß an, daß weder ein wesentlicher Mangel noch eine Ueberladung mit Vorstellungen eintrete, und außerdem auf die zweckmäßige Auswahl in Hinsich des Umfanges, der Mangelhaftigkeit u. s. w., sowie vonseiten

des Lernenden darauf, daß die Auffassung mit Aufmerksamkeit und Anstrengung geschehe. Eine höhere Bedeutung aber gewinnt diese Form der Unterstützung nur, inwiefern sich die zweite damit verbindet: zu dem bloßen Darstellen ein Aufmerksammachen, ein Nachweisen, ein Erklären und Auseinandersetzen hinzukommt. Hier haben wir neben der objektiven Verknüpfung schon eine subjektive, d. h. neben der äußerlichen eine geistige. Und dies ist es, was überhaupt diese zweite Form der Unterstützung zu einer so ungleich vorzüglicheren und bedeutenderen macht: wir haben in ihr eine Wirkung, welche der Geist vom Geiste empfängt. Es sind nicht Verbindungen, welche sich der unmittelbaren Anschauung darbieten (räumliches Zusammen, zeitliche Folge u. s. w.), es sind tiefer liegende, welche hier mitgetheilt werden und die eben deshalb des Denkens und eines mehr oder weniger verwickelten und angestrengten Denkens für ihre Entdeckung bedürfen.

Auch hier ist der Gewinn des geförderten erstens Beschleunigung der geistigen Entwickelung. Die Kombinationen der Phantasie, des Denkens, des Fühlens, des Thuns u. s. w., welche ihm jetzt überliefert werden, würden ihm, wäre er auf sich selbst beschränkt geblieben, vielleicht erst nach Jahren oder Jahrzehnten gelungen sein. Aber hierzu kommt ein noch wichtigeres Zweites. Nicht jedem wohnt die geistige Kräftigkeit, Lebendigkeit, Erregtheit bei, welche dazu nöthig ist, um überhaupt aus sich selber zu künstlerischen Anschauungen oder zu höheren intellektuellen Gebilden u. s. w. zu gelangen, und selbst wenn ihm diese beiwohnt, so lehrt die Geschichte der Wissenschaften und Künste, daß, bis das für die Erkenntnis Richtige oder das sonst Musterhafte gefunden wurde, nicht selten unzählige vergebliche Versuche vorangehen mußten, die sich oft nicht über Jahre oder Jahrzehnte, sondern selbst bei dem ununterbrochenen Zusammenarbeiten der ausgezeichnetsten Geister aller Völker über Jahrhunderte oder Jahrtausende erstreckten. Wie viele andere Pflanzensysteme mußten versucht werden, bis das Linné'sche gelingen konnte, und wie viele werden noch versucht werden müssen, ehe die neuerlich von Jussieu, Decandolle und Anderen angeregte Idee eines natürlichen Systemes für dieses und für die übrigen Naturgebiete zu einer in allen Punkten vollendeten Ausführung gelangt! Wie groß also ist schon jetzt die Förderung dessen, welcher in die bisher aufgestellten Systeme eingeführt wird, und wie viel größer noch wird einst die Förderung durch die Erlernung der natürlichen Systeme sein! Oder man nehme die vielen vergeblichen Bemühungen der Philosophen um die Bestimmung des Begriffes der Substanz oder des Causalverhältnisses, der Sittlichkeit, des Rechtes und des Unrechtes u. s. w. Wenn einst die Philosophie zu einer allgemein-giltigen Ausbildung gelangt ist, so werden durch ihre Tradition denjenigen, welche sie studiren, nicht nur un-

zählige Verirrungen erspart, sondern auch viele Erkenntnisse von den tieferen geistigen Grundverhältnissen mitgetheilt werden, welche sie ohne jene Vorarbeiten und jenes Fehlgreifen unzähliger vorzüglicher Denker niemals hätten erwerben können.

Also Beschleunigung und Ueberlieferung derjenigen Kombinationen, welche sich in irgend einer Beziehung als die richtigen oder als musterhaft erwiesen haben, sind die beiden Hauptformen, in welchen der Geist fördernd auf den Geist wirkt. Dessen ist man sich auch von jeher, wo sich das Erziehungsgeschäft irgend aus dem Instinktartigen hervorgebildet hatte, mehr oder weniger deutlich bewußt geworden, und namentlich haben sich alle Bemühungen um die Verbesserung der Unterrichtsmethoden besonders auf diese beiden Punkte hingerichtet. Aber diese Verhältnisse sind nicht so unbedenklich wie die früher betrachtete äußerliche Unterstützung. Nicht wie bei dieser werden Elemente, Materialien für die Erkenntnis oder die sonstige geistige Verarbeitung überliefert, sondern Produkte; und in eben dem Maße, wie hierbei, vermöge des Hinzugetretenseins und der Aneignung geistiger Thätigkeit, die Möglichkeit einer ungleich höheren geistigen Förderung gegeben ist, zeigen sich auch von der anderen Seite mancherlei Gefahren. Wie wir durch Andere zum Richtigen hingeleitet werden können, können wir auch durch sie irre geleitet werden, so daß wir, statt vorwärts zu kommen, Rückschritte machen oder auf falsche Seitenwege gerathen, und die zu große Beschleunigung kann der Vollkommenheit der Bildung Eintrag thun. Auch diese Gefahren aber treten, wie für die Kulturentwickelung überhaupt, so insbesondere für die Erziehung und den Unterricht der Jugend ein, und wie sich das Streben, die Kunst und die Kunstlehre zu höherer Vollkommenheit auszubilden, hauptsächlich auf jene beiden Formen der befruchtenden und regelnden Einwirkung zu stützen hat, so müssen wir uns auf der andern Seite vorsehn, daß wir nicht durch Ueberspannung und verkehrte Einrichtung derselben den Gewinn verscherzen oder gar der geistigen Entwickelung Nachtheil bringen In dieser Beziehung müssen wir diesen beiden Formen noch eine genauere Betrachtung zuwenden.

1. Beschleunigung der Bildung.

Diese ist es bekanntlich, wodurch sich die pädagogischen Charlatane von jeher Beifall zu erwerben gesucht haben und noch suchen. Sie rühmen sich, eben das in Monaten zu lehren, wozu Andere Jahre brauchen. Ebenso finden wir das Streben nach dieser Beschleunigung der Bildung sehr häufig bei eitlen Eltern, welche die Zeit der Ernte nicht erwarten können und sich thörichterweise einbilden, die künstlich erzeugte frühreife Bildung werde in demselben Rhythmus fortschreiten und somit ein ungleich höheres Ziel er-

reichen. Dem gegenüber hat man denn freilich von jeher geahnt, daß es nicht wirklich dasselbe sei, was bei dieser Beschleunigung gewirkt werde, sondern ein zu leicht und deshalb ohne Festigkeit Aufgebautes, ein oberflächlich Glänzendes ohne wahren Gehalt und Gründlichkeit. Daher man denn auch von manchen Seiten nicht unrichtig darauf gedrungen hat, man solle statt der gerühmten Methoden, schnell zu lernen, lieber einmal Methoden erfinden, so langsam und schwer als möglich zu lernen*).

Auch für diese Verhältnisse nun ist die jetzige Psychologie imstande, mit der höchsten Klarheit und Genauigkeit die wissenschaftliche Nachweisung zu geben. Alle höheren psychischen Gebilde nämlich entstehen durch vielfache Zusammenbildung und Verschmelzung von niederen, alle umfassenderen durch allmähliche Aneinanderreihung und Verknüpfung von mehr elementarischen. Da wird es nun unstreitig nicht allein darauf ankommen, daß überhaupt angemessene Elemente in die Bildung eingehen, sondern auch auf die Vielfachheit, in welcher dieselben darin eingehen, und auf den Grund der Durchbildung, den sie erhalten; und die dem Namen nach gleichen Produkte können gleichwohl dem inneren Charakter nach sehr verschieden sein.

Man nehme die Wurzel alles Intellektuellen: die Begriffe. Begriffe entstehen, wie die Psychologie zeigt, indem mehrere ähnliche Vorstellungen im Bewußtsein zusammenkommen. In diesem Falle macht sich zwischen den gleichartigen Elementen derselben eine gegenseitige Anziehung geltend, welche bis zur völligen Verschmelzung in Einen gleichartigen Akt gehen kann, während die verschiedenartigen außer einander bleiben oder sich eher abstoßen; und überdies wird, infolge hiervon, das Bewußtsein immer mehr und mehr zu jenen hingezogen und von diesen abgezogen, daher der Ausdruck „Abstraktionsprozeß“**). Da ist es nun doch ohne Zweifel nicht gleichgiltig, wie viele gleichartige Vorstellungselemente zu einem Begriffe verschmelzen, sondern nach Maßgabe davon wird derselbe selber stärker, klarer, fruchtbarer gebildet werden. Denn die größere Stärke und Klarheit, durch welche sich die Begriffe vor den besonderen Vorstellungen auszeichnen, stammt ihnen ja doch nur eben daher, daß sie dieselben Vorstellungselemente vielfach enthalten, welche in den besonderen Vorstellungen nur einfach gegeben sind, und ihre Fruchtbarkeit wird durch das Hängenbleiben der verschie-

*) Schon Rousseau bemerkt: Parmi tant d'admirables méthodes pour abréger l'étude des sciences, nous aurions grand besoin que quelqu'un nous en donnât une pour les apprendre avec effort. (Emile. Livre 3me.)

**) Eine ausführliche Erläuterung und Begründung dieses wichtigen Vorganges habe ich im zweiten Bande meiner „Psychologischen Skizzen“ S. 160 ff. gegeben.

denartigen Vorstellungselemente an dem Begriffe begründet, die dann von diesem aus wieder zum Besonderen zurückführen, und ist also ebenfalls von der Anzahl der besonderen Vorstellungen abhängig, welche in die Begriffbildung eingegangen sind. Die dem Inhalte nach bei mehreren Menschen gleichen Begriffe also sind deshalb keineswegs immer an Bewußtseinsfülle und an Energie der Fortwirkung einander gleich. Dies zeigt sich besonders auffallend in allen, und vorzüglich in den abstrakteren Wissenschaften, z. B. in der Philosophie, wenn wir die sogenannten „Aner" mit ihrem Meister vergleichen. Der letztere mußte die Elemente für seine Begriffe erst mühsam aus hundert oder tausend Anschauungen zusammensuchen und vielleicht viele vergebliche Versuche machen, ehe es ihm gelang, sie in voller Angemessenheit und Reinheit hervorzuheben und von äußerlichem Beiwerk frei zu machen. Dies wird ihm viele Mühe und Zeit kosten, aber dafür werden auch seine Begriffe auf dieser breiten und mannigfaltigen Grundlage die angemessene Vielfachheit des Elementarischen, und also Klarheit und Fruchtbarkeit gewinnen. Seine Schüler dagegen bilden dieselben freilich leichter und bequemer als er aus denjenigen Kombinationen heraus, zu welchen ihn jene vorbereitenden Bemühungen als zu den richtigsten und zweckmäßigsten geführt haben; aber sie bilden sie eben deshalb meistentheils nur auf der Grundlage von wenigen Vorstellungen und somit nur dunkel und ungeeignet, in nur einigermaßen größerem Umfange das ihnen untergeordnete Vorstellungsgebiet zu regeln. Daher sich denn auch dieses Schwächer- und Unfruchtbarer-werden des Denkens von den Meistern zu den Schülern hin am wenigsten bei den Naturwissenschaften findet, wo der ganze Charakter der Erkenntnis unmittelbar und gleichsam zwingend darauf führt, daß sich auch die Schüler Sammlungen anlegen, selbst Beobachtungen und Experimente anstellen und also für die Grundlegung ihrer Begriffe eine größere Anzahl von elementarischen Vorstellungen ansammeln müssen.

In gewissem Maße nun ist die bezeichnete Schwäche in der Begründung der Begriffe von allem Unterrichte und aller Erziehung in gebildeter Umgebung untrennbar. Indem dasjenige, was der gewöhnlichen Entwickelung überlassen für seine vollständige Auffassung mehre Jahre oder Jahrzehnte gebraucht haben würde, in wenigen Monaten überliefert wird, so können durch den Unterricht selber nicht so viele Grundanschauungen gegeben werden, daß für alle Begriffe und infolgedessen für alle Sätze, Beweise u. s. w. eine höhere Klarheit und Fruchtbarkeit erworben würde. Man nehme den Unterricht in den Naturwissenschaften, in den Sprachen, in der Philosophie oder welchen man sonst will. Natürlich aber wird dieser Mangel umsomehr eintreten müssen, je schwieriger schon die Erwerbung des einzelnen Elementarischen ist und der Natur der Sache

nach über die Zeit der Jugend hinausgeht. So gehört die moralische Reflexion dem größeren Theile nach späteren Jahren an, kann erst in diesen mit angemessener Klarheit und Bestimmtheit erworben werden, und die höheren religiösen Verhältnisse können auch für das Gefühl erst in demjenigen wahrhaft lebendig ausgebildet werden, welcher das Leben in größerer Ausdehnung kennen gelernt hat; von ihm gedrückt und gedrängt und so von der sinnlichen Welt hinweg und zur übersinnlichen hinübergezogen worden ist *). Hier also wird der Jugendunterricht für die höheren Probleme und deren Lösung kaum mehr als allgemeine Umrisse begründen können, welche ihre Ausfüllung vom späteren Leben erwarten.

Und hiermit ist dann unmittelbar eine sehr wichtige Vorschrift gegeben. Der Unterricht wird, namentlich in den soeben bezeichneten Gebieten, aber auch mehr oder weniger in allen übrigen, für seinen wahren Zweck so gut wie gar nichts gewirkt haben, wenn er die Begriffe und Sätze fertig, abgeschlossen, in sich befriedigt begründet hat. Sie werden dann nicht nur für die Anwendung und das Leben todt und unfruchtbar sein, sondern auch an sich, oder als Begriffe und Sätze, unvollkommen, farblos, hohl, ohne Klarheit und Stärke. Sollen sie diese gewinnen, so müssen mit ihnen zugleich und ihnen unmittelbar anhangend, lebendige Triebe begründet werden, welche die künftige Erwerbung der jetzt nicht zu erwerbenden Vielfachheit des Vorstellens verbürgen, fortwährend gespannt sind und gleichsam auf dem Sprunge, das zur Aufklärung der dunklen Begriffe und Sätze Geeignete, sobald es sich darbietet, zu erfassen und anzueignen. Nur vermöge dessen können sich jene Umrisse ausfüllen, dem Schattenähnlichen Farbe und Konsistenz gegeben werden.

Aber nicht allein für den Unterricht und die intellektuelle Bildung, sondern auch für die Erziehung, für die Gemüths- und Charakterbildung macht sich dieses Verhältnis geltend. Welcher Erzieher hat es z. B. nicht erfahren, daß alles Predigen von Lebensklugheit bei Kindern auf einen Felsboden fällt und alles Preisen höherer und umfassenderer Interessen beinah wirkungslos von der Oberfläche der Seele abgleitet! Was in beiden Beziehungen Eindruck machen soll, das muß dem Kinde zu lebendiger Empfindung gebracht und wiederholt zu lebendiger Empfindung gebracht werden, damit es in vielfachen Spuren erhalten, Schätzungs- und Strebungs-Angelegtheiten von angemessener Anschaulichkeit und Stärke begründe. Aber in wie beschränktem Maße ist dies für alles Weiterreichende während der Jugendzeit möglich! Nur noch durch die Eltern und Erzieher hindurch stehen die Kinder praktisch mit

*) Man vergl. hierüber meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" Band I, S. 425 ff., Band II, S. 394 ff.

der größeren Welt in Verbindung, und durch jene wird gleichsam eine Mauer um diese gebildet, welche, wie sie dieselben vor allen tieferen Verletzungen bewahrt, so auch auf der anderen Seite die Anschauung der tiefer erregenden Interessen vor ihnen verbirgt und deren Empfindung von ihnen ableitet. Ueberdies sind ja diese Interessen von unendlicher Zusammengesetztheit, und eine auch nur einigermaßen entsprechende Bildung lediglich durch eine lange Reihe von Vor- und Zwischenbildungen zu gewinnen. Man nehme das Interesse des Vaterlandes oder die Interessen der Wissenschaft, der Aufklärung, der moralischen Vervollkommnung. Wir haben bei dem ersten eine Verbindung der Interessen von Millionen, und soll also eine auch nur von fern her angemessene Bildung entstehen, so müssen wenigstens tausende von Interessen einzeln gebildet, in Spuren aufbehalten und allmählich aneinandergereiht oder verschmolzen werden. Aber wie sollte wohl das Kind hierzu Veranlassung und Gelegenheit haben! — Sein Blick reicht ja in früherer Zeit nur wenig über den engen Familienkreis, und später nicht über den beschränkten Kreis freundschaftlicher Verbindungen und Kameradschaften hinaus. Wie begeistert wir ihnen also auch von dem Interesse des Vaterlandes vorsprechen mögen, sie können dasselbe nur durch diejenige ausgedehnteste Verschmelzung empfinden und begehren, welche ihnen in jenem Kreise und bis zu dieser Zeit möglich geworden ist, das heißt also mit Gebilden, welche der eigentlichen (praktischen) Bedeutung dieses Interesses in weiter Ferne bleiben. Und ebenso bei jenen anderen Interessen. Die Wissenschaft, die Aufklärung, die moralische Vervollkommnung des Menschengeschlechtes haben einen solchen Umfang, und ihre Empfindung und Erstrebung also erfordert eine so vielfache Zusammenbildung von einzelnen unter die bezeichneten Kategorieen gehörigen Interessen, daß ihre wahre Begründung wesentlich über die Grenzen der Jugendzeit hinausliegt.

Was also ist zu thun? — Unstreitig zunächst die vorbereitenden oder Zwischen-Gebilde zu erzeugen, welche in der Richtung zu jenen höheren oder umfassenderen liegen, also Interessen, welche sich auf kleinere Gemeinschaften: auf die Belehrung, Aufklärung, moralische Vervollkommnung einer kleineren Anzahl beziehen. Neben diesen elementarischen Vorbildungen aber sind dann ebenfalls lebendige Triebe zu begründen, welche darüber hinausstreben und die beweglichen Grenzen der Interessen, der jedesmal als wünschenswerth bedingten Erweiterung des praktischen Horizontes und dem bisherigen Fortschritte der Bildung angemessen, immer mehr ausdehnen. — So endlich auch in Hinsicht der Fertigkeiten des inneren und des äußeren Thuns. Und so ergibt sich denn ganz im allgemeinen: nur der Unterricht und die Erziehung sind die rechten, welche ununterbrochen und, wie wir sogleich hinzufügen können, für

das ganze Leben einen regen Trieb erzeugen, über dasjenige, was der Erzieher überliefert hat, hinauszustreben und vermöge dessen die Schwächlichkeit der Begründung zu ergänzen, die stets mehr oder weniger eine unerwünschte Mitgabe der Beschleunigung ist, welche im übrigen einen der schätzbarsten Vorzüge jeder künstlichen Bildung ausmacht.

2. Ueberlieferung richtiger und musterhafter Kombinationen.

Von „richtigen" Kombinationen sprechen wir vorzüglich in intellektueller Beziehung, inwiefern nämlich gewisse Begriffe, Sätze, Erklärungen, Eintheilungen u. s. w. geeignet sind, ein Vorstellungsgebiet aufzuklären und das dafür Wesentliche klar-bestimmt, umfassend, erschöpfend darzustellen *), sowie außerdem inbezug auf das Verhältnis zwischen Zwecken und Mitteln. Mit dem Ausdrucke „musterhaft" bezeichnen wir ästhetische, moralische u. s. w. Vollkommenheiten. Die Förderung durch die Ueberlieferung solcher Kombinationen nun ist im allgemeinen eine zwiefache. Einmal, daß überhaupt diese bestimmten Kombinationen, Begriffe, Erkenntnisse, Ideale u. s. w. erworben werden, was, wie wir schon früher auseinandergesetzt haben, namentlich in ausgedehnteren und reicheren Vorstellungsgebieten von Wichtigkeit ist, wo unzählige vergebliche Versuche gemacht werden müssen, ehe das Angemessene aufgefunden wird. Zweitens aber können diese Kombinationen dann auch zu regelnden Normen werden, welche, über das ursprünglich Angeeignete hinauswirkend, vermöge der ihnen inwohnenden Anziehungs- und Abstoßungskräfte, andere Kombinationen nach ihrem Muster vermitteln. Es ist bekannt, wie bedeutend sich dieses Entwickelungsverhältnis namentlich für die Jugend erweiset, wo noch alles in Gährung begriffen, gestaltlos und dabei leicht beweglich ist, und wo die Gestaltung, mehr oder weniger, stets zunächst damit beginnen muß, daß fremde Bildungsformen nachgebildet und bald vorübergehend, bald bleibend, zu regelnden Normen werden. Wir können die Förderungen der ersten Art, indem sie sich auf einen bestimmten Inhalt des Vorstellens, Fühlens u. s. w. beziehen, materiale, die der zweiten formale nennen.

Aber die in dieser Art zu gewinnenden Förderungen stehen wieder in gleicher Ausdehnung Gefahren gegenüber. Die angeeigneten Kombinationen können unrichtige, verkehrte sein, wo dann derjenige, welcher sie aufnimmt, statt dadurch den hohen Zielpunkten menschlicher Vollkommenheit näher gebracht zu werden, vielmehr zurückkommt oder vom rechten Wege ab und auf Nebenwege geführt wird. So bei aller Fortpflanzung von Irrthümern, Vorur-

*) Vergl. meine „Logik als Kunstlehre des Denkens" S. 25 f.

theilen, Aberglauben u. s. w. Dabei brauchen die in dieser Art nachtheilig wirkenden Kombinationen nicht gerade immer durchaus falsche zu sein; sie sind oft nur äußerlich und oberflächlich gefaßt, auf Unbedeutendes und Nebenwerk gerichtet, statt auf das Bedeutende und Wesentliche. In dieser Art verhält es sich z. B. mit fast allen, den Wörtern der gewöhnlichen Sprache zum Grunde liegenden Begriffen, welche sich auf ein Tieferliegendes, Innerlicheres beziehen. Sie sind allerdings richtig und zweckmäßig gebildet, aber für die Zwecke des gewöhnlichen Verkehrs, für die Zwecke der leichten und bequemen Mittheilung inbezug auf das Aeußerliche der Dinge und ihrer Verhältnisse. Aber für die Wissenschaft angewandt, welche größere Genauigkeit und Bestimmtheit, welche ein tieferes Eindringen und Erfassen wesentlicher Grundlagen erfordert, erweisen sie sich als durchaus ungenügend, und es ist, wie schon Lichtenberg bemerkt hat, ein höchst verhängnisvolles Misverhältnis für die Philosophie, daß sie genöthigt ist, die Sprache der Unphilosophie zu reden. Ueberdies, indem man diese Begriffe für vollgiltig nimmt, wird der Trieb nach einem umfassenderen, bestimmteren, tieferen Erkennen abgestumpft oder durch vergebliche Versuche zur Besserung des schon in seiner ersten Grundlage Unangemessenen und also Unverbesserlichen irre geleitet. Nicht weniger aber werden auf der anderen Seite bei höher gespannten geistigen Bestrebungen mancherlei überspannte, phantastische, unmögliche Begriffe und Ideale gebildet, welche dann in gleichem Maße verwirrend und verkehrend fortwirken.

Weniger allgemein anerkannt, aber nicht weniger allgemein verbreitet und dabei in genauerer Beziehung zu demjenigen, womit wir es hier zu thun haben, zu dem Erziehungsverhältnisse, ist eine andere Gefahr, daß nämlich richtige Kombinationen falsch aufgefaßt werden, weil nicht die dafür erforderlichen Elemente vorhanden oder die vorgängigen Kombinationen gebildet sind, welche für jene die wesentliche Vorbereitung ausmachen. Indem nun, infolge dessen, andere mehr äußerliche Elemente untergeschoben oder von den elementarischen Kombinationen im Sprunge zu den höheren und höchsten geeilt wird, so bilden sich, statt der richtigen, unrichtige, welche um so gefährlicher sind, da sie den Scheinbesitz von jenen vorspiegeln. Hatten wir in dem bisher Betrachteten nur eine Fixirung des Falschgebildeten und also einen Aufenthalt für das Fortschreiten, so ergeben sich hierdurch eigentliche Rückschritte. Das schon gewonnene Höhere geht wieder verloren; an die Stelle der schon erreichten geistigen Steigerung tritt eine Herabstimmung.

Auch dies nun ist von der künstlichen Bildung des Kindes unter höher entwickelten Verhältnissen mehr oder weniger untrennbar. Der Erzieher sagt ihm z. B. „dies oder jenes ist unrecht“ oder „Gott ist misfällig“, lange ehe noch dem Kinde selbst für das

unmittelbarste Bewußtsein oder für das Gefühl der Gegensatz zwischen dem Rechten und dem Unrechten, zwischen dem Gott Wohlgefälligen und dem Gott Misfälligen aufgegangen ist. Was also wird geschehen? — Mit diesen Wörtern, wofür es noch keine entsprechende Anschauung oder Gedanken hat, assoziirt sich die Vorstellung des äußeren Thuns, so weit das Kind dieses aufzufassen imstande ist. Dann, nachdem das Kind einige Tage hindurch dieses Wort nicht gehört hat, wird dasselbe wieder gebraucht und vielleicht erst nach einer Woche zum drittenmale u. s. w. Vermöge dessen also sammelt sich um die Wörter „unrecht" und „Gott misfällig", wie es die Gelegenheit mit sich bringt, eine Gruppe von Vorstellungen äußerer Handlungen an, deren unordentliches und meistentheils verwirrtes Aggregat die Stelle der richtigen Begriffe vertritt, und während also bei Begriffen, die sich auf äußerlich Anschauliches und leicht Zuerwerbendes beziehen, das Kind durch das Erlernen der Muttersprache schneller und sicherer zu angenmessenem Denken geführt wird, sehen wir es bei diesen mehr geistigen und innerlichen Begriffen fast nothwendig mehr oder weniger dadurch irre geleitet.

Insofern hatte Rousseau gewissermaßen recht, indem er, im Gegensatze gegen die zu seiner Zeit so allgemein verbreitete Verfrühung der intellektuellen Entwickelung, die Forderung aufstellte, den Kindern die Kenntnis der höheren Begriffe bis zu gewissen späteren Jahren gänzlich zu entziehen. In der That sehen wir aus dieser Veräußerlichung und Verschlechterung des Innerlichen in allen Gebieten der menschlichen Bildung die verderblichsten Folgen hervorgehen, und die Erziehung, welche sich bei angemessener Einrichtnng als der wirksamste Hebel für den geistigen Aufschwung des menschlichen Geschlechtes erweiset, sinkt vermöge dieser unnatürlichen Verfrühung zu einem Mittel für dessen Erniedrigung und Verirrung herab. Gerade je höher und herrlicher eine geistige Anschauung ist, um desto weniger paßt sie ja für die dürftige und elementarische Entwickelung eines unreifen Alters, und um desto gewisser also wird sie von diesem äußerlich, oberflächlich und entstellt aufgefaßt werden. Daher wir auch, da diese Verfrühung beinah durchgehends eingetreten ist und noch eintritt, durch die ganze Kulturgeschichte hindurch, den Zeiten intellektueller, ästhetischer, moralischer, religiöser Erhebung beinah ohne Ausnahme unmittelbar Zeiten der Abspannung folgen sehn. So hatte die tiefgreifende religiöse Reform des sechszehnten Jahrhunderts das dogmatisch-steife, innerlich-leere, verketzernde siebzehnte in seinem Gefolge, natürlicher, ja gewissermaßen nothwendiger Weise dadurch herbeigeführt, daß man die innerlicheren und tiefer empfundenen religiösen Anschauungen des ersteren äußerlich und oberflächlich auffaßte. Oder man nehme, um diesem Beispiele ein möchlichst hetero-

genes an die Seite zu stellen, die poetische Abspannung, welche jetzt bei uns Deutschen, wie früher bei den Italienern, Franzosen, Engländern u. s. w., an die Stelle der schwungreichen Entwickelung der letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts getreten ist. Wie hat es anders sein können? Den unreifsten Kindern schon werden die erhabensten poetischen Produkte vorgelegt; ja man zwingt sie gewissermaßen durch Androhung von Bannsprüchen oder durch Vorspiegelungen von Beifall, dasjenige schön zu finden, wofür sie doch, dem Standpunkte ihrer Bildung gemäß, noch kein wahres Gefühl haben können. Da sie also das Innerliche und Tiefere darin nicht zu fassen vermögen, richten sie sich auf das Aeußerliche, und indem dieses letztere keine Schwierigkeiten, nicht nur für seine Auffassung, sondern auch für seine Nachbildung darbietet, so bilden sie dafür eine gewisse Leichtigkeit und Gewandtheit aus, in welcher sie sich kindisch wohlgefallen und befriedigt finden, welche sie aber eben deshalb von dem Streben nach dem Höheren zurückhält. Daher denn die jetzt so allgemein verbreitete Virtuosität, Verse zu drechseln ohne Gedanken; daher die verflachende und entnervende Vertauschung der ernsteren und tieferen Formen des klar bestimmten Urtheils und des phantasiereichen Gleichnisses mit pikanten Witzeleien, nichtssagenden Ironieen und was sich diesen sonst noch als eben so leichte Waare anschließt.

Rousseau und die Philanthropinisten, indem sie eine Verspätung des Unterrichtes über das Höherliegende forderten, fehlten dabei nur in zweierlei. Einmal, daß sie glaubten, es komme dabei nur auf das Warten an und mit dem späteren Alter des Kindes bilde sich die Kraft für das Höhere von selbst*). Dieses Vorurtheil steht mit der damals allgemein angenommenen Lehre von den angeborenen abstrakten Vermögen und außerdem mit Rousseau's Polemik gegen die Kultur in Verbindung. Aber so verhält es sich keineswegs. Es gibt keine solche angeborenen höheren Kräfte, die nur einer späteren Zeit bedürften, um zur Thätigkeit zu gelangen; sondern die höheren Kräfte bilden sich nur, wenn die Bildungsverhältnisse oder die Erziehung die für sie angemessenen vorbereitenden Zwischenbildungen veranlassen. Außerdem aber hegten sie zweitens die irrige Meinung, es komme bei der Ausbildung des Höheren alles auf das Verstehen an. Die Vor-

*) Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire, si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, des vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriroient à la raison (!): sans préjugé, sans habitude, il n'auroit rien en lui qui pût contrarier leffêt de vos soins; bientôt il deviendroit entre vos mains le plus sage des hommes, et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation. (!)

stellungs-, Begriffs-, Urtheilsform galt ihnen überall als die konstituirende, primäre, während sie doch bei Vielem und namentlich dem Meisten, was, dem Unterrichte gegenüber, der Erziehung im engeren Sinne dieses Wortes zugehört, bei der moralischen, religiösen, ästhetischen Bildung, nur eine sekundäre oder Nebenform ist und für die wahre Begründung derselben ganz andere elementarische Formen erfordert werden.

Diese beiden Fehler abgerechnet aber sind die in der bezeichneten Richtung entwickelten Bestrebungen sehr lobenswerth. Auch ist es nicht dabei geblieben, sondern es haben sich ihnen, namentlich bei der spezielleren Durchbildung des Unterrichtes, andere angeschlossen, welche gegen denselben Misbrauch gerichtet sind; ja man kann die Abstellung desselben aus einem gewissen Gesichtspunkte als das Grundthema aller seitdem eingeführten Verbesserungen ansehen. Die allgemeine Forderung ist sehr einfach die, daß man dem Kinde nur solche Kombinationen zur Nachbildung vorlege, für welche es die Elemente und die wesentlich vorgängigen Kombinationen schon vollständig erworben hat. Die Nothwendigkeit hiervon hat sich auch von jeher in so vielen allgemein verbreiteten Erfahrungen kund gegeben, daß man sich beinah wundern möchte, daß sich die Einsicht davon nicht schon früher durchgreifend bestimmt ausgebildet habe. Hierher gehört z. B., daß so oft gerade geistig sehr hoch stehenden Vätern die Erziehung ihrer Kinder, selbst wenn sie sich dieselbe angelegen sein lassen, entschieden mislingt. Die Kombinationen, in welchen sie sich bewegen, liegen zu weit vom Elementarischen ab, als daß die Kinder mit ihren ersten Entwickelungen dazu hinanzureichen imstande wären, und ist infolge dessen einmal kein rechter Grund gewonnen, so muß auch der weitere Aufbau unsicher und lückenhaft ausfallen. Dagegen aus geistig tiefer stehenden Familien nicht selten gerade deshalb trefflich gebildete Kinder hervorgehen, weil sich die Bildung der Eltern wenig über die kindliche erhebt, und nachdem so die erste Bildung zu erfreulichen Produkten geführt hat, die vermöge dessen elementarisch kräftig gebildeten Kinder sich selbst weiter helfen. Aus denselben Gründen sind auch im allgemeinen für die ersten Jahre die Mütter weit zweckmäßigere Erzieher all die Väter. Die Bildung der ersteren liegt der elementarischen näher und ist überdies beweglicher, flüssiger, umstimmbarer, wird sich also der kindlichen mehr akkommodiren können. Daher denn auch die unzähligen Bekenntnisse intellektuell, gemüthlich, moralisch ausgezeichneter Männer, daß sie diese Auszeichnung dem Einflusse ihrer Mütter verdankten.

Das Ideal in dieser Hinsicht ist, wenn wir das früher erläuterte Interesse der Beschleunigung hinzunehmen, daß in stetigem, lückenlosem Fortschritte in jedem Augenblicke dem Kinde diejenigen Kombinationen dargeboten werden, zu welchen es reif ist und welche

durch die Natur der Sache angezeigt sind. Dieses Ideal ist bekanntlich von Pestalozzi und seiner Schule für die elementarische Formen- und Zahlenlehre ausgeführt worden, bei welcher man vielleicht mehr als bei irgend einem andern Unterrichtsgegenstande in früherer Zeit darin gefehlt hatte, daß man dem Kinde vorlegte, was es zu verstehen weder Kraft noch Trieb hatte und eben deshalb nur äußerlich-todt auffassen oder auswendig-lernen konnte. Es entsteht uns nun die wichtige Frage, ob sich dieses Ideal für das ganze Gebiet des Unterrichtes und der Erziehung anwenden lasse. Die Pestalozzi'sche Schule, in ihrer Glanz- und Blütezeit, hat dies bekanntlich schon im Geiste vollendet vor sich gesehen, aber die Erfahrung der seitdem verflossenen Zeit diesen Phantasien und den daran geknüpften begeisterten Weissagungen wenig entsprochen.

Um nun diese Frage gründlich zu beantworten, müssen wir vor allem das Problem scharf und rein auffassen. Man hat nämlich meistentheils mit der aufgestellten Forderung andere verwandte, aber gleichwohl davon verschiedene zusammengenommen oder wohl geradezu verwechselt, z. B. die Forderung, daß der Unterricht das Vorstellungsgebiet, mit dem er es zu thun habe, vollständig darstelle oder erschöpfe. Aber es sind unstreitig sehr verschiedene Verhältnisse: daß dasjenige, was gelernt wird, vollkommen, d. h. mit seinen richtigen Elementen und der richtigen Kombination derselben, und daß alles vollständig gelernt werde, was einem gewissen Vorstellungsgebiete angehört. Das Erste müssen wir überall wenigstens als Ideal geltend machen; das Zweite aber ist keineswegs durchgängig nöthig oder auch nur wünschenswerth. Der Unterricht soll ja nicht alles lehren, soll manches der Selbstthätigkeit des Schülers und dem Leben überlassen. Das Streben, mit demselben alles zu umfassen, führt zu einer Pedanterei, welche nicht nur unnütz Zeit und Kräfte vergeudet, sondern auch, statt, wie man beabsichtigt, die Erkenntniskraft zur größtmöglichen Höhe zu erheben, dieselbe vielmehr ermüdet und erschlafft und indem es ihr nichts für ihre eigene Kraftäußerung übrig läßt, beschränkt und verkrüppelt.

Auch mit Beseitigung dieser unzweckmäßigen Anforderung aber, ist die Ausführung des bezeichneten Ideals unstreitig nicht für das ganze Unterrichtsgebiet möglich. Die Mathematik in ihren elementarischen Theilen verdankt dessen Ausführbarkeit auf der einen Seite freilich der Klarheit, Bestimmtheit, Allgemeingleichheit der Grundanschauungen, mit welchen sie es zu thun hat, aber auch auf der andern Seite der Beschränktheit derselben. Indem sie sich für ihre Betrachtung die Größe auswählt, abstrahirt sie von aller qualitativen Mannigfaltigkeit, von der ganzen reichen Fülle der Natur und der Weltverhältnisse. Die Geometrie hat es nur mit einer Klasse von Beziehungen eines einzigen Vorstellungsgebietes zu thun;

die Arithmetik, wenn gleich einen weiteren Kreis umspannend, faßt denselben dafür in noch höherer Abstraktion und also mit noch leererem Vorstellen auf. Dazu kommt noch die Isolirtheit dieser Auffassungen. Unter hunderten möchte kaum einer dazu kommen, aus sich selber heraus auch nur einen Anfang zu machen für die Erfindung der Geometrie: dieselbe liegt also dem Leben zur Seite und findet für ihre Konstruktionen ein durchaus freies Feld vor, welches nicht durch falsche oder ungenügende Kombinationen des dem gewöhnlichen Leben angehörigen Denkens verbauet und verderbt ist *).

Hiermit nun ist uns dann unmittelbar auch die Beantwortung der aufgeworfenen Frage gegeben. Das Ideal einer lückenlos fortschreitenden Mittheilung solcher Kombinationen, deren vollständige Begründung in dem Zöglinge man mit voller Sicherheit erwarten kann, ist nur da ausführbar, wo eine gleich reine Ausscheidung abstrakter Formen, die als solche dem gewöhnlichen Gedankenverkehr fremd sind, wo die Abgrenzung eines in sich nicht übermäßig reichen und dabei gegen voreilige und falsche Kombinationen geschützten Vorstellungsgebietes möglich ist. Außer bei der mathematischen Erkenntnis findet sich dies bereits erreicht bei der Aristotelischen Logik und bei der Entwickelung der abstraktesten Sprachformen (der Theorie der Wörterklassen, der Flexionen u. s. w.), finden sich Annäherungen dazu in einigen Theilen der äußeren Naturwissenschaften und in der allgemeinsten psychologischen Konstruktion. Aber man nehme andere Vorstellungsgebiete, z. B. das einem der erwähnten nah angrenzende der konkreten Sprachkombinationen, die Begriffssphären, welche den einzelnen Wörtern zum Grunde liegen und die der Darstellung und dem Ausdrucke dienenden Formen und Verbindungen. Wir haben hier eine unermeßliche Menge von Vorstellungen, jede unendlicher Modifikationen fähig, und innerhalb deren sich dabei in keiner Art so bestimmte Abstufungen bestimmen lassen, durch welche der Unterricht hindurchgehen müßte oder auch nur könnte, sondern in allen Richtungen eine gegenseitige Bedingtheit und freie und frische Einwirkungen, auch von Gefühlen und Strebungen. Außerdem aber bringt das Kind zum Unterrichte hierin, vermöge der im Leben gewonnenen Bildung, eine Menge von richtigen und von falschen Kombinationen mit, die sich in keiner Art durch eine allgemeine Methode berechnen oder kontrolliren lassen. Die Ausführung des Ideales jener lückenlos fortschreitenden Mittheilung also findet auf allen Seiten unüberwindliche Hindernisse, und wir müssen, wie es die Natur des Gegenstandes mit sich bringt, dem Unterrichte eine freiere Gestalt geben, wo wir denn freilich auch nicht bei der Mittheilung jeder Kombination ihrer durchaus

*) Man findet all diese Verhältnisse weiter ausgeführt in meiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre". Band II, S. 323 ff.

angemessenen Nachbildung sicher sein können. Oder man betrachte den Unterricht in der Geschichte von seiner inneren, geistigen Seite. Gewiß gibt es auch hier eine durchgreifende Bedingtheit (durch die Leitung einer allweisen und allmächtigen Vorsehung). Aber wir kennen dieselbe dem größeren Theile nach nicht, und wo wir sie kennen oder zu kennen glauben, würde doch ihre Nachweisung Kindern gegenüber unmöglich und unzweckmäßig sein. Wir müssen uns also begnügen, neben dem äußeren Zusammenhange, dessen Auffassung auch nur eine äußere Bildung gewährt, einzelne Bruchstücke geistiger Kombinationen, Bilder von Charakteren u. s. w., zu geben, und selbst in Hinsicht dieser wird der Erfolg des Unterrichtes ein sehr unsicherer sein, da es ja Kombinationen von sehr großer Zusammengesetztheit und Durchbildung sind, für welche das eine Kind dieses und das andere jenes Maß von Vorbildung hinzubringen wird.

Noch weniger endlich ist das bezeichnete Ideal auf die Erziehung im engern Sinne dieses Wortes und auf das mit dieser in unmittelbarem Zusammenhange Stehende anzuwenden. Zwar für den ersten Anblick können die Grundverhältnisse hierfür sehr günstig zu sein scheinen. Wir haben schon oben auseinandergesetzt, daß nichts, was dem Charakter, dem Gemüthe u. s. w. zugehört, der menschlichen Seele angeboren ist. Angeboren sind zunächst nur die sinnlichen Urvermögen mit einem gewissen Grade von Reizempfänglichkeit, von Lebendigkeit und von Kräftigkeit: mannigfach verschieden für die verschiedenen Grundsysteme. Nun gehen freilich diese unter anderem auch in die sittlichen Gebilde ein und bestimmen dieselben ihrer Beschaffenheit gemäß; aber diese Bestimmung trifft nur dasjenige in denselben, was nicht Theil hat an dem Gegensatze des Sittlichen und des Unsittlichen, die Umfangs- und Erregungsverhältnisse derselben*), und selbst für diese sind durch jene angebornen Anlagen nur die allgemeinsten, unzähliger Modifikationen der Ausfüllung fähigen Umrisse bedingt. So ist demnach fast alles, was für die Erziehung Werth hat, und namentlich die Individualität im höheren Sinne dieses Wortes, als durch die Erziehung bestimmbar freigegeben. Es beruht auf Kombinationen, auf Gruppen- und Reihenverbindungen und Verschmelzungen, also recht eigentlich auf demjenigen, was jetzt unserer Betrachtung vorliegt und was wir in so großem Umfange, als in das Gebiet der Erziehung fallend, erkannt haben.

Dessenungeachtet aber sind die sittliche und gemüthliche Bildung, und namentlich die Bildung der sittlichen und gemüthlichen Individualität, nur sehr theilweis in der Gewalt des Erziehers, und

*) Man vergl. hierüber meine „Grundlinien der Sittenlehre", Band I, S. 503 f.

die Verfolgung eines bestimmten Planes in dieser Hinsicht läuft meistentheils schlecht ab. Der einfache Grund hierfür ist, daß die Individualität durch alle Kombinationen begründet wird, welche überhaupt in dem Kinde geschehen, und die absichtlich und kunstgemäß gewirkten hierbei im allgemeinen nicht den mindesten Vorzug haben vor den unabsichtlich und kunstwidrig eintretenden, ja diesen meistentheils eher nachstehen, weil die Vorsicht, mit der sie bedacht und ausgeübt werden, meistentheils eine gewisse Umschränkung und vermöge dessen eine Verminderung der Frische und Energie mit sich führt. Von jeder Gruppen- und Reihenverbindung, Verschmelzung des Gleichartigen u. s. w., welche irgendwie für das Kind vermittelt wird, bleibt eine Spur zurück in der Seele des Kindes, die einen wenn auch noch so unmerklichen Zug seiner Individualität bestimmt. Innerhalb weniger Jahre also möchte die Anzahl der in dieser Art bestimmenden Entwickelungen, gering gerechnet, zu mehreren hunderttausenden anwachsen, von welchen doch auch auf den eifrigsten und einsichtsvollsten Erzieher, allen übrigen Lebensverhältnissen gegenüber, nur ein kleiner Theil kommen wird. Hat sich also dieser für den individuellen Charakter seines Zöglinges einen bestimmten Plan entworfen, an welchem er steif festhält, so wird er nach dieser Seite hinziehen, während die unbeabsichtigten Einflüsse der Geschwister oder sonstigen Gespielen, der Dienstboten u. s. w. nach jener Seite hinziehen, und so in manchen Fällen gegenseitige Neutralisirungen zu einem indifferenten oder zu einem schwankenden Charakter, in anderen karikaturartige Bildungen die Folge davon sein. Wie groß also auch in dieser Hinsicht die Macht der Erziehung im umfassendsten Sinne dieses Wortes*) sein mag, so ist doch die Macht der Erziehungskunst sehr beschränkt. Vielmehr wird diese im allgemeinen (um mich dieses Ausdrucks zu bedienen) elastisch verfahren müssen: den übrigen Bildungsverhältnissen, soweit sie nicht nachtheilig gewirkt haben, mit weiser Selbstverleugnung nachgeben und folgen.

Bei keinem andern Zweige der Erziehung vielleicht hat man von jeher die Nothwendigkeit früherer vorbereitender Kombinationen und die Natur derselben in höherem Maße verkannt, als bei dem moralischen und religiösen Unterrichte. Den in meiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" hierüber mitgetheilten Erörterungen**) sind mannigfache Vorwürfe gemacht worden; aber wie sehr ich auch im allgemeinen geneigt bin, mich zurechtweisen und belehren zu lassen, so kann ich doch hier keinen Hauptpunkt der von mir aufgestellten Behauptungen zurücknehmen. Das Christenthum ist die

*) Vergl. hierüber meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre", Band I, S. 15 ff.

**) Man vergl. besonders Band I, S. 425 ff. und Band II, S. 186 ff. und S. 390 ff.

höchste und erhabenste unter allen Religionen; davon kann niemand inniger, als ich, überzeugt sein. Aber sie ist dies eben dadurch, daß sie die höchsten moralischen und religiösen Weltprobleme umfassender und reiner als irgend eine andere erfaßt hat, die immer wieder von neuem entstehende Sündhaftigkeit, die im Gegensatze damit eingetretene Erlösung des Menschengeschlechtes, die Vereinbarkeit des Uebels und des Bösen mit einer allweisen und allgütigen, und zugleich allmächtigen Weltregierung u. s. w. Alle diese Probleme und ihre Lösungen nun sind ihrem wahren Charakter nach für das Kind noch nicht faßbar, im Gefühle ebensowenig und gewissermaßen noch weniger als im Verständnisse, und es möchte daher kaum ein widersinnigeres, dem wahren Zwecke der religiösen Bildung in allen Punkten entschiedener entgegenarbeitendes Verfahren möglich sein, als wenn man das Kind die dogmatisch-steifen Formeln auswendig lernen läßt, welche der Katechismus inbezug auf die Lösungen dieser Probleme aufstellt. Selbst unter den Erwachsenen und den gebildeten Erwachsenen findet sich ja unter hunderten kaum einer, welcher dahin gelangte, auch nur im Glauben und Gefühle die Lösungen dieser Probleme in ihrer wahren Bedeutung in sich nachzubilden. Es ist also natürlich, ja nothwendig, daß sie von den Kindern äußerlich und ihrer wahren Bedeutung entgegen gefaßt werden, und eine solche Auffassung wird sich dann meistentheils für das ganze Leben erhalten und, weit entfernt für die richtige den Weg zu bahnen, ihr vielmehr denselben auf das wirksamste verschließen. Wirft man die Perlen vor die Säue, wie darf man sich wundern, daß sie dieselben in den Koth treten? — Wie schwer eine wahrhaft innerliche Auffassung dieser Dogmen ist, zeigt sich ja auf das augenscheinlichste in der Geschichte der Dogmatik, welche letztere doch von denjenigen ausgebildet wird, denen die ganze höhere Bildung ihrer Zeit und aller vergangenen Zeiten wenigstens zur möglichen Aneignung vorliegt, und die doch immer wieder von neuem zu äußerlichen, Gottes und Christi unwürdigen Auffassungen zurückgesunken ist, so oft auch erleuchtetere, tiefer empfindende Männer begeistert die reinere Wahrheit erfaßt und dargestellt haben*). Wenn dies am grünen Holze geschieht, was soll am dürren geschehn?!

Aber diese wichtigen Verhältnisse reichen noch weiter. Nicht nur die erhabensten und innerlichsten Dogmen des Christenthums, sondern auch die allgemeinen religiösen Wahrheiten sind einem großen Theile nach noch nicht in ihrer wahren Bedeutung von der Jugend zu fassen. Dieselben haben ja ihre Wurzel auf der einen

*) Man vergl. hierüber den fünften Brief in meiner Schrift; „Unsere Universitäten, und was ihnen Noth thut", besonders S. 83 ff., 85 ff. und 94 ff.

Seite in der höheren Spekulation, die natürlich den Kindern noch fremd bleiben muß, und auf der anderen im Leben: in dessen Mühen und Drangsalen, in den Wunden, welche uns die scheinbare Ungerechtigkeit der menschlichen Schicksale schlägt u. s. w. Nun gibt es allerdings Verhältnisse, welche in dieser Hinsicht eine frühe Reife herbeiführen, wie die Zeiten religiöser Verfolgungen, namentlich der Stiftung des Christenthums und solcher Sekten in denselben, welche das dumpf gewordene Salz zu reinigen unternommen hatten, oder Zeiten sonstiger allgemeiner Bedrängnis. Im allgemeinen aber, wie wir schon oben bemerkt, bleiben den Kindern unter dem Schirmdache der elterlichen Pflege und Sorge solche Verhältnisse fremd, und auch von dieser Seite her also wird weder das Bedürfnis der Religion, noch die Befriedigung desselben in nur einigermaßen bedeutender Ausdehnung und Lebendigkeit bedingt werden. Insoweit also muß ihnen der Unterricht die Lösung geben, ohne ihnen das Problem geben zu können, woraus es sich denn sehr natürlich erklärt, daß nicht selten gerade die gutgeartetsten Kinder wenig oder gar kein Interesse daran nehmen.

Hierzu kommt, daß der Unterricht zunächst nur durch Worte, also durch Begriffe, denn diese sind ja das dem Worte innerlich Entsprechende, geschehen kann. Dies nun wurde in früherer Zeit nicht als Anstoß betrachtet, indem damit die Lehren von einer fertig angebornen Vernunft und Gotteserkenntnis, welche nur geweckt zu werden brauchten, sehr wohl zusammenstimmten. Es wurde also ohne weiteres darauf zu gelehrt und gelernt, wo es denn freilich, wie bemerkt, meistentheils bei einem bloßen Auswendig-lernen blieb. Aber die tiefere psychologische Zergliederung, wie sie schon von Kant in den allgemeinsten Umrissen wenigstens geahnt, jetzt aber in das hellste Licht gesetzt worden ist, hat gelehrt, daß die meisten religiösen Begriffe und Sätze ursprünglich gar nicht theoretischen, sondern praktischen (gemüthlichen) Ursprungs sind. Empfindungen und Strebungen, Bedürfnisse, welche erst hinterher in die Begriffs- und Satzform gesetzt sind und sich also ihrem wahren Charakter gemäß nur in demjenigen angelegt finden können, welcher zuerst jene Empfindungen und Strebungen und zwar vielfach wiederholt, gebildet hat. Der Unterricht für sich also wird hier überhaupt nur sehr wenig vermögen, sondern es kommt darauf an, wie viel und in welcher Art er von jenen primären praktischen Bildungen vorfindet. In Angemessenheit dazu wird er auf den einen lebendig befruchtend, im höheren konzentrirend, mächtig stählend wirkend, während der andere blos Unverstandenes und Ungefühltes mechanisch einlernt.

Allerdings nun muß die Bildung zur Religion früh begründet werden, damit sie tief und innig begründet werde. Eine gewisse Verführung in dieser Hinsicht also ist nicht blos zu ge-

ſtatten, ſondern ſogar zu verlangen. Aber man muß hierbei überaus vorſichtig verfahren, wenn man nicht ſtatt des geſunden Gewächſes ein unnatürlich verkrüppeltes, ſtatt des gottergebenen, in ſich kräftigen, den Beſitzer ſelbſt und andere beſeeligenden Sinnes einen ſchwächlich-ſüßlichen oder gar einen gehäſſigen verketzernden, in ſich verſtimmten und erbitterten und in eben der Art fortwirkenden erzeugen will. Einer der hauptſächlichſten Punkte, und welchen man gleichwohl faſt durchgängig überſehen, ja dem man auf das entſchiedenſte entgegengehandelt hat, iſt unſtreitig auch hier, wie in den früher betrachteten Verhältniſſen, daß man während des Jugendunterrichtes in keiner Art etwas Fertiges, Abgeſchloſſenes begründen zu müſſen oder begründen zu können glaube. Nur Bilder des Höheren, in lebendiger Darſtellung des Eigenen, ſoweit es für Kinder faßbar iſt, kann man ihnen geben, damit ſie für eine ſpätere Zeit aufbewahrt und dann, wenn der Zögling ſelbſt in das Leben eingetreten und praktiſch, in größerer Ausdehnung und Tiefe von denſelben berührt worden iſt, in ihm verwirklicht werden; nur Schalen, in welche man fürerſt dasjenige niederlegt, was dem künftig zu Erzeugenden noch am meiſten analog iſt im Gemüthe des Kindes. Vor allem aber müſſen alle dieſe Gebilde auch in dieſer, wie in der zuerſt betrachteten Beziehung, in Verbindung mit lebendigen Trieben begründet werden, welche, gleichſam ſtets geſpannt, das ihnen Homogene anziehen und verſchmelzen und ſo die Kombinationen, welche der Erzieher ſelber in ſich trägt, aber ungeachtet aller Kunſt, während jener früheren Zeit in dem Zöglinge nicht zu vermitteln imſtande war, für die ſpätere mit Sicherheit prädeterminiren.

Dieſelbe unüberwindliche Beſchränktheit der Erziehungskunſt und dieſelben Vorſchriften zur Ausfüllung derſelben ergeben ſich endlich auch für die negative Seite: für die Verhütung des Fehlerhaften, namentlich des Sittlich-Abweichenden. Da ſich jedoch hier ganz die gleichen Verhältniſſe finden, wie bei den poſitiven Momenten, ſo können wir ſchnell darüber hinweggehen. Beſonders wirkt hier noch in höherem Maße das ſchon mehrfach erwähnte Verhältnis nachtheilig, daß der Erzieher nicht ununterbrochen bei dem Zöglinge ſein kann, daß aber deſſenungeachtet ununterbrochen pſychiſche Entwickelungen in ihm erzeugt und vermöge der davon zurückgebliebenen Spuren, innere Angelegtheiten begründet werden. Das einzige Mittel in der Hand des Erziehers alſo iſt auch hier, das Gute in der Form lebendiger Triebe und ſo ſtarker Triebe zu begründen, daß der Zögling auch in ſeiner Abweſenheit in dieſer Richtung fort — und von der entgegengeſetzten abgetrieben werde.

In späterer Zeit wird er hierdurch die vollste Sicherheit gewinnen können; aber in der ersten freilich, wo ja alles Innere noch so schwach mit so wenigen Spuren begründet ist, namentlich den Einwirkungen Erwachsener oder irgendwie imponirender Altersgenossen gegenüber, wird er, um der Erreichung seines Zweckes gewiß sein zu können, damit eine ununterbrochen eifrige, bis ins einzelnste aufmerksam gespannte Wachsamkeit verbinden müssen.

So zeigt sich denn freilich, ungeachtet für den ersten Anblick die Offenheit und Beweglichkeit der kindlichen Seele überaus günstige Verhältnisse darzubieten scheinen, die Macht der Erziehungskunst von mannigfachen Seiten her in unerwünschte Schranken eingeschlossen. Aber die durch diese Schranken entgegengestellten Hindernisse sind doch keineswegs von der Art, daß sie den Erzieher entmuthigen oder ihm gar die Kunst verleiden sollten, welche die umfassendste Grundlage für die Vervollkommnung des menschlichen Geschlechtes bildet. Benutzt er nur einsichtsvoll die Hilfsmittel, die ihm von der neu gestalteten Psychologie für das Verständnis der kindlichen Entwickelung und die angemessene Rückwirkung dargeboten werden, so wird er dessenungeachtet mit voller Sicherheit das ihm gesteckte erhabene Ziel zu erreichen imstande sei.

Ueber
die hohe Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik.

Der Verkehr zwischen den Philosophen und den praktischen Pädagogen ist leider schon seit längerer Zeit, etwa seit dem Anfange unseres Jahrhunderts, viel zu beschränkt und lässig gewesen. Und doch ist derselbe für das Gedeihen der pädagogischen Praxis wie der Wissenschaft von der höchsten Wichtigkeit; ja indem diese in allen Punkten von der Philosophie, und insbesondere von der Psychologie ihr Licht erhalten müssen: so ist ihr Schicksal, dem größeren und, wir können wohl sagen, dem wichtigeren Theile nach, von dem Schicksale der letzteren abhängig. Ist dies nun aber auch im Allgemeinen von Allen zugestanden: so ist es doch nicht in der Ausdehnung und mit der Klarheit eingesehn, daß diese Einsicht zugleich angemessen fruchtbar werden könnte; und so muß ich denn, indem es meine Absicht ist, die Bedeutung zu entwickeln, welche die jüngst in der Psychologie eingetretene Reform für die Pädagogik hat, zunächst über das allgemeine Verhältniß zwischen diesen beiden Wissenschaften einige Bemerkungen vorausschicken.

Drei Fragen sind es vorzüglich, deren Beantwortung der Pädagogik in allen ihren Theilen vorliegt. Sie soll erstens feststellen, wozu der Zögling zu bilden sei; sie soll sich zweitens klar machen, was sie in demselben für die Bildung vorfinde, und sie soll drittens zwischen diesen beiden Punkten die Brücke schlagen durch eine umfassende und genaue Angabe der Mittel, durch welche das Vorgefundene zu jenen Zielpunkten hingeführt werden könne.

Von diesen drei Problemen nun können die beiden letzten entschieden nur durch die Psychologie ihre Lösung erhalten. Was die Erziehung vorfinde, ist keineswegs so leicht zu bestimmen, wie man zuweilen geglaubt hat, und nur zu oft verfallen nicht nur die Mütter, über welche man in dieser Hinsicht so viel geklagt hat, sondern auch Pädagogen, und selbst gewiegte Pädagogen, in die Einbildung, daß sie in dem Kinde die Begriffe, Motive u. s. w. voraussetzen, welche sie bei sich selber beobachtet haben. Am schwierigsten ist die Bestimmung des Ursprünglich-Gegebenen: des der Seele Angeborenen und, als eigenthümlicher Besitz, schon den ersten Anregungen der Außenwelt Entgegengebrachten. Dieses liegt ja

am weitesten ab von der Bildung des erwachsenen Menschen, und die davon am Kinde hervortretenden Zeichen sind viel zu undeutlich, als daß wir unmittelbar aus ihnen nur einigermaßen sicher und genau auf das Innere zurückschließen könnten. Daher man denn auch, wie wir sehen werden, in Hinsicht dieses Punktes, bis auf die jetzige Reform, noch immer in den ausgedehntesten und verderblichsten Vorurtheilen befangen gewesen ist. Außerdem aber wiederholt sich dieses Problem fortwährend, indem ja jeder Augenblick das Kind zu einem andern macht, und namentlich die Einwirkungen des Erziehers selbst, und gerade in dem Maße, wie sie zweckmäßig und tiefer wirksam sind, ununterbrochen das Innere desselben fortbilden, und es als ein mehr oder weniger Verschiedenes den späteren Einwirkungen gegenübertreten lassen. Es ist ja bekannt, wie unzählige Misgriffe daraus hervorgehn, wenn der Erzieher noch das frühere Kind vor sich zu haben, wenn er z. B. glaubt, daß ein Mittel, welches eine Zeit lang antreibend oder von gewissen Fehlern zurückhaltend gewirkt hat, auch fortwährend in dieser Art wirken werde. Er hat sich also die Frage, was er *vorfinde*, in jedem Augenblicke von neuem vorzulegen, und er wird dieselbe nur dann angemessen beantworten können, wenn er durch eine tiefer dringende Psychologie von dem Fortschritte der psychischen Entwickelung und von den jedem Punkte desselben eigenthümlichen innern Bildungsformen eine vollständige und genaue Anschauung gewonnen hat.

Noch augenscheinlicher tritt dies in Hinsicht des Zweiten, in Hinsicht der *Mittel* der Erziehung hervor. Der Erzieher kann ja doch unstreitig nur nach den Gesetzen desjenigen Wesens wirken, mit dessen Entwickelung er es zu thun hat. Dies gilt von der geistigen Natur gerade eben so, wie von der materiellen: die Natur gehorcht uns nur, wenn, und in dem Maße wie, wir vorher auf die Natur gehorcht und derselben ihre Entwickelungsgesetze abgelauscht haben. Man hat freilich oft gemeint, man könne mit dem *pädagogischen Takte* auskommen. Aber dieser Takt ist ja selbst nichts Anderes, als eine dunkle Reproduktion beschränkter psychologischer Erfahrungen: dunkel, indem sich mehrere verschiedene Vorstellungsreihen neben einander und mit so großer Schnelligkeit entwickeln, daß keine einzelne derselben, sondern nur das letzte Produkt (der Ausspruch des Taktes) zu klarem Bewußtsein ausgebildet wird; und beschränkt im Verhältniß zu der Individualität der Zöglinge, zu den Umständen, zu der eigenen Individualität. Hieraus ergibt sich unmittelbar ein Zwiefaches. Zuerst, der pädagogische Takt wird sich nur in dem Verhältnisse bilden können, wie jemand vorher psychologische Erfahrungen erworben hat; und zweitens, er wird, nach Maßgabe dieser auch in seinem Gelingen sehr beschränkt, also in seiner Wirksamkeit sehr unsicher sein. Der lediglich durch

ihn geleitete Erzieher wird (wie dies auch die Erfahrung nur zu häufig bestätigt), während er auf den einen Zögling einen tiefgreifenden und heilsamen Einfluß ausübt, auf den andern gar nichts oder verderblich wirken, ja nicht selten auf einen und denselben zuerst in jener, und bei weiter vorgeschrittener Entwickelung in dieser Art. Auf den bloßen Takt also, wie glänzender Resultate er sich auch in einzelnen Fällen mag rühmen können, ist kein durchgreifendes Vertrauen zu setzen; und der Erzieher wird sich nur dann im ganzen Umfange seiner Berufsthätigkeit einen sichern Erfolg versprechen dürfen, wenn er durch die Psychologie die tiefsten Grundgesetze der psychischen Entwickelung kennen und für die Konstruktion seiner Praxis anwenden gelernt hat.

Auf das Dritte, was der Pädagogik als Aufgabe gestellt ist, auf die Bestimmung der Zwecke oder Zielpunkte der Erziehung, übt die Psychologie allerdings nicht einen so unmittelbaren und ausgedehnten Einfluß. Die Umwandlungen und Fortschritte von Seiten dieses Moments werden besonders durch die allgemeine Kulturentwickelung bestimmt. Was in jeder Zeit, in Folge der von mannigfachen Seiten her zusammentreffenden Konjunkturen, für den ausgebildeten Menschen am meisten gilt, das setzt er sich auch für die Bildung der Jugend als Zweck oder Ziel. Aber auch da muß die Psychologie, wenigstens sekundär, hilfreich hinzutreten und ihn aufklären über das, was er eigentlich will, ihm die Bildungsform desselben und seine Bedeutung und Stellung zu dem Uebrigen nachweisen. Es leuchtet in die Augen, wie nur vermöge dessen eine vollständigere Erreichung des Zieles möglich wird; ja wie dadurch allein in vielen Fällen gefährliche Irrthümer und Misgriffe vermieden werden können: wovon uns die Geschichte der Pädagogik nur zu viele Beispiele darbietet. So hob man von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an die Verstandesbildung auch für die Erziehung als das Hauptsächlichste hervor, weil sich der Zeitgeist allgemein dahin entwickelt hatte, Alles einer verständigen Prüfung zu unterwerfen; und für die Behandlung der Kinder wurden, in Folge der allgemeinen Duldsamkeit, welche an die Stelle des bisherigen Hanges zur Ausschließung und Verfolgung getreten war, ein durchgehendes Freilassen der natürlichen Entwickelung und eine philanthropinistische Hingebung und Nachsicht gepredigt. Durch beides wurde unstreitig, wie vieles Falsche sich auch daran anschließen mochte, im Allgemeinen ein Fortschritt begründet; aber man würde auch dieses Falsche großentheils oder ganz vermieden haben, wenn man die Stellung des Verstandes in der Gesammtentwickelung des menschlichen Geistes und Gemüthes wissenschaftlich tiefer erfaßt und wissenschaftlich genauer untersucht hätte, was man zu dulden, und nicht zu dulden, was der freien natürlichen Entwickelung zu überlassen, und was durch ein einsichtsvolles und kräftiges

Eingreifen zur rechten Zeit zu regeln oder zurückzudrängen habe. Oder man nehme das in unseren Tagen, ebenfalls in Folge der Entwickelung des allgemeinen Zeitgeistes, hervorgetretene Dringen auf die Ausbildung eines höheren Gemeingeistes durch die Erziehung. Würde man sich nicht eines günstigern Erfolges zu erfreuen gehabt haben, wenn man sich über die innere Bildungsform des Gemeingeistes wissenschaftlich klare Rechenschaft gegeben hätte?

So zeigt sich denn also das Anfangs Ausgesprochene vollkommen bestätigt: die Vollkommenheit der pädagogischen Erkenntniß und Praxis von allen Seiten durch die Vollkommenheit der Psychologie bedingt. Je reicher, bestimmter, klarer, tiefer eindringend sich diese letztere ausgebildet hat, um desto weiter ist auch die Pädagogik zu ihrem erhabenen Ziele vorgeschritten: ein Vorurtheil nach dem andern gefallen, ein Unmögliches nach dem andern möglich, und das Unsichere sicher geworden. Erkenntniß ist Macht; und genau in dem Maße also, wie ich die Entwickelungsgesetze eines Naturgebietes ausgedehnter, wahrer und tiefer auffasse, werde ich auch in den Stand gesetzt, die Entwickelungen in diesem Gebiete meiner Absicht gemäß zu regeln und zu leiten. Man hat dies oft für die intellektuelle und moralische Ausbildung leugnen, oder doch in sehr enge Grenzen einschließen wollen: die mechanischen und chemischen Kräfte könne sich der Mensch dienstbar machen, die geistigen seien hiefür zu hochliegend, zu erhaben. Aber nichts kann falscher sein, als dies. Ist auch allerdings die geistige Natur die höchste, welche wir kennen, und, in Angemessenheit hiezu, die in ihrer Entwickelung reichste, verwickeltste, individualisirteste, am schwersten für die Anschauung zu fixirende: so ist sie uns doch auf der anderen Seite die nächste, am unmittelbarsten, und in Folge dessen am innerlichsten vorliegende und von uns zu begreifende; und es möchte sehr die Frage sein, ob nicht, nachdem die Schwierigkeiten einer klar bestimmten Fixirung für die Beobachtung einmal überwunden sind, die aus den zuletzt bezeichneten Verhältnissen hervorgehenden Vortheile, die durch jene ersteren bedingten Nachtheile bei weitem überwiegen und so für die intellektuellen und moralischen Kunstlehren in Zukunft selbst eine höhere Vollkommenheit, als für die auf die äußere Natur sich beziehenden, vermitteln möchten. Auf jeden Fall aber stehn in Hinsicht der allgemeinen Begründungsverhältnisse beide einander ganz gleich: wir haben dieselbe Grundlegung und dieselbe Anwendung der erkannten Naturgesetze, und wie also in Folge der bewunderungswürdigen Entdeckungen, deren sich die Wissenschaften von der äußeren Natur in den letzten funfzig Jahren zu erfreuen gehabt haben, in den mechanischen Künsten unser Jahrhundert den früheren unendlich vorangeeilt ist; so ist es keineswegs undenkbar, daß in derselben Art auch für die intellektuellen und moralischen Künste, und namentlich für die Pädagogik ein Schwung

eintrete, der sie zu einer Höhe erhebt, von welcher man vorher kaum eine Ahnung gehabt hat.

Der Verf. dieser Abhandlung ist fest überzeugt, daß wir schon jetzt wirklich im Anfange einer solchen Zeit stehn. Für die Psychologie nämlich ist eine Umwandlung der Methode eingetreten, die in ihrem Grundcharakter, wie in ihren Folgen, vollkommen derjenigen an die Seite zu setzen sein möchte, welche von den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts an die Chemie aus einem übel verbundenen Aggregate weniger unsicherer Beobachtungen und Meinungen zu einer streng gegliederten und in allen Theilen reich und sicher begründeten Wissenschaft gemacht hat. Was für diese die Vertreibung des Phlogistons und die Entdeckung der einfachen Luftarten war: das ist für die Psychologie die Vertreibung der abstrakten Vermögen und die Entdeckung der wahren Grundelemente des menschlichen Geistes; und die Ausbildung der Wissenschaft auf dieser neuen Grundlage ist bereits so weit fortgeschritten, daß an die Praktiker in allen geistigen Gebieten die dringende Aufforderung ergehn kann, an diesen Fortschritten Theil zu nehmen und dieselben durch speziellere Ausbildung für das Leben fruchtbar zu machen.

Diese Umwandlnng der Psychologie ist (wie denn gewöhnlich bedeutende Fortschritte der Erkenntniß, als durch die bisherige Entwickelung gleichsam mit Nothwendigkeit bedingt und gefordert, mehrfach zugleich hervortreten) von zwei verschiedenen Seiten her ein-, und in verschiedenen Richtungen fortgeführt worden: von Herbart und von dem Verfasser dieser Abhandlung. Gemeinsam ist beiden der Gegensatz gegen die abstrakten Vermögen der bisherigen Psychologie; aber was sie an deren Stellung gesetzt haben, ist von Herbart metaphysisch bestimmt und mathematisch ausgebildet, von mir, indem ich Jenes nicht für sicher, Dieses, wenigstens für jetzt noch nicht für berechtigt halte*), rein im Anschließen an die innere Erfahrung und an die Formen, welche sich in den Wissenschaften von der äußeren Natur nun schon seit zwei Jahrhunderten als probehaltig erwiesen haben, festgestellt und angewandt worden. Die Folge mag lehren, welche von beiden Ansichten wahrer und fruchtbarer ist. Aber dazu müssen dieselben erst vielseitiger und vorurtheilsfreier geprüft und angewandt werden, als dies bisher der Fall gewesen ist. Für Herbart mögen Andere reden; und es wird an solchen nicht fehlen, da seine Philosophie seit einigen Jahren eine sehr ausgedehnte und wohlverdiente Theilnahme gefunden hat. Indem der Verfasser der vorliegenden Abhandlung diese Reform der

*) Man findet diese Gründe ausführlicher entwickelt in meinem Schreiben an Herbart über die Frage: „Soll die Psychologie metaphysisch oder physisch (reinpsychisch) begründet werden?“ welches vor meinen „Beiträgen zur Seelenkrankheitskunde“ (1824) abgedruckt ist.

Psychologie und die unschätzbare Wichtigkeit derselben für die Erziehungs- und Unterrichtslehre, wenigstens in ihren Hauptzügen darzustellen unternimmt, muß er dabei natürlich seine eigene Ansicht zum Grunde legen.

Da diese Reform zunächst in der Form der Polemik gegen die alte Psychologie ausgeführt, und überdies von den meisten Lesern dieses Aufsatzes vorauszusetzen ist, daß sie dieser noch anhangen: so treten wir auch hier zunächst polemisch derselben gegenüber, gehn jedoch überall, sobald es möglich ist, von dieser Negative zur positiven Entwickelung über*).

I. Man hat bisher fälschlich die Vermögen der ausgebildeten Seele ohne weiteres auf die noch unausgebildete übertragen, oder als angeboren gesetzt. An die Stelle davon müssen die wahren ursprünglichen Vermögen gesetzt, und von diesen aus, in stetigem Fortschritte, und mit jedesmaliger genauer Angabe der Bildungsverhältnisse, die Entstehungsweise jener konstruirt werden. Wir leiten die weitere Auseinandersetzung hiervon durch einige allgemeinere Bemerkungen ein.

Es ist sehr interessant, in der Geschichte der Psychologie zu beobachten, wie die Annahme des Angeborenen in immer engere Grenzen eingeschlossen worden ist. Bei Plato, welcher die Hypothese von den angeborenen Begriffen zuerst besonnener ausbildete, sind im Grunde noch alle Begriffe angeboren: der des Gleichen, damit man etwas als gleich, aber eben so auch die des Runden und des Viereckigen, damit man etwas als rund und viereckig beurtheilen könne. Des Cartes, der erste Repräsentant dieser Ansicht in der neueren Philosophie, führt nur noch eine kleine Anzahl von solchen Begriffen auf; nach Leibnitz sollen sie nicht fertig, sondern nur präformirt, in Dispositionen gegeben sein, nach Kant nur allgemeine Formenbegriffe angeboren. Sehr natürlich: was man nicht zu erklären, wofür man nicht die Entstehungsweise aufzuzeigen imstande war, das setzte man als schon ursprünglich in dieser Art vorhanden; und so mußten denn solcher Prinzipien immer wenigere werden, je weiter man, vermöge angemessener psychologischer Zergliederungen, in den Erklärungsversuchen vorrückte.

Durch die gänzliche Beseitigung der Hypothese von den angeborenen Begriffen wurde Locke der Stifter einer neuen, seitdem bei allen Völkern in derselben Art fortgeführten und vielfach fruchtbar gewordenen Psychologie. Aber auch er hatte noch eine große Mannigfaltigkeit von angeborenen Prinzipien übrig gelassen, und was das Schlimmste war, in sehr unbestimmter Begrenzung. Der

*) Man vergleiche mit dieser Darstellung die, welche ich in meinen „Psychologischen Skizzen" Band II, S. 8—30 von dieser Reform der Psychologie gegeben habe.

Mensch sollte ursprünglich ausgerüstet sein mit einer Menge von abstrakten Vermögen oder Kräften, welche den von außen gegebenen Stoff aufnähmen und den ihnen eigenthümlichen Formen gemäß verarbeiteten: der Einbildungskraft, dem Gedächtnisse, dem Erinnerungsvermögen, dem Verstande, der Urtheilskraft, der Vernunft, dem Willen u. s. w. Mit der Bestimmung dieser ist seitdem die psychologische Forschung beinah ausschließend beschäftigt gewesen. Wie viele derselben der Mensch eigentlich habe, wußte niemand mit Sicherheit anzugeben; und während einige dieselben auf eine kleine Anzahl zurückführen wollten, welche bei weitem nicht zur Erklärung ausreichte, sehn wir sie von Andern ins Unendliche vervielfältigt. Dieselbe Uneinigkeit zeigt sich in Hinsicht der Art und Weise, wie, und des Grades der Individualität, in welchem man sie angeboren sein ließ. Der Eine wollte nur jene allgemeinen, allen Menschen gemeinsamen Vermögen als angeboren anerkennen, der Andere auch die besondersten Talente, die individuellsten Charaktereigenthümlichkeiten: wieder nach dem angegebenen Verhältnisse, daß man als angeboren *setzte*, was man nicht zu erklären vermochte, und dagegen *leugnete*, was man entweder wirklich erklären konnte, oder doch jetzt, oder auch wohl erst in Zukunft, erklären zu können sich einbildete. Welche Ausdehnung man aber auch dieser Annahme geben mochte: so machte sich in eben der Ausdehnung praktisch der Grundsatz geltend, daß man, was angeboren sei, in der Art nehmen müsse, wie es angeboren sei: ohne es durch seine Einwirkungen ändern oder mit dem Entgegengesetzten vertauschen zu können. Auch in der Erziehung also, und in der Erziehungslehre, sehen wir, in Folge dessen nicht nur angeborene Talente zur Musik, zur Malerei, zur Botanik, zur Geschichte, zu den Sprachen u. s. w., und deren Mangel, sondern auch angeborenen Leichtsinn und Eigensinn, angeborene Menschenscheu, ja wohl gar angeborenes Uebelwollen und Bosheit u. s. w., als durch keine noch so angestrengte Bemühung zu ändern respektirt.

Dem gegenüber machte sich freilich eine zahlreiche Opposition geltend. Man berief sich auf die in unzähligen Erfahrungen vorliegende Unbestimmtheit und Beweglichkeit der Talente und Charaktereigenschaften. Ganz entschieden in früheren, aber auch nicht selten noch in den spätesten Jahren, sehe man durchgreifende, oft bei der genauesten Kenntniß der bisherigen Geistesthätigkeit und Neigungen gänzlich unerwartete Umstimmungen eintreten, sobald das Kind in andere Verhältnisse versetzt werde, anderen Eindrücken und Anregungen gegenübertrete; und die Erbschaft der in gewissen Familienkreisen heimischen Talente und Charaktereigenschaften gehn häufig ebensowohl auf fremde, darin aufgenommene, als auf die darin geborenen Kinder über. Ergebe sich nun hieraus ein sehr weitgreifender Einfluß der *Bildungsverhältnisse*, so müsse in

eben dem Maße die Hypothese individueller angeborener Anlagen beschränkt werden. — So waren denn meistentheils die populäre Meinung und die Praxis, welche der unmittelbaren Erfahrung näher liegen, vorurtheilsfreier als die Wissenschaft. Aber freilich, so lange man des Angeborenseins jener allgemeinen Vermögen, des Erinnerungsvermögens, des Verstandes, des Willens, der Urtheilskraft u. s. w. sicher zu sein meinte, konnten auch diese Beobachtungen über das Speziellere keine angemessene und gesicherte Stellung in der Wissenschaft erhalten.

Durch die neue Psychologie nun ist in dieser Hinsicht eine durchgreifende Umwandlung eingetreten, und zuerst, so lange man sich mit der Erforschung der menschlichen Seele beschäftigt hat, mit voller Sicherheit und Bestimmtheit nachgewiesen worden, was aus dem Angeborenen und was aus den Bildungsverhältnissen stammt. Allerdings, sagen wir (ich spreche von meiner eigenen Theorie, nicht von der Herbartischen, welche hier in mehreren Punkten wesentlich verschieden ist), allerdings, wenn wir Erinnerungen, Verständnisse, Urtheile, Wollungen in der Seele entstehn sehn, müssen wir derselben in Beziehung darauf ein Erinnerungsvermögen, eine Verstandeskraft, ein Urtheilsvermögen, ein Willensvermögen u. s. w. zuschreiben: denn wie weit eine psychische Entwickelung nicht von außen begründet ist (und das sind die angeführten Entwickelungen unstreitig gar nicht, oder doch nur zum Theil), so weit müssen sie ihre Gründe im Innern haben. Und allerdings muß die Seele auch angeborene Vermögen haben: denn wir können auf keine Weise annehmen, daß sie sich, bei irgend einer Entwickelung, selbst bei den sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen, rein passiv verhalte. Vielmehr erweist sie sich von Anfang an durchaus aktiv, ja als das aktivste Wesen, welches wir überhaupt kennen; und muß demnach auch am meisten von allen Wesen aus sich in die Entwickelungen hineinlegen, oder von Seiten des Angeborenen am vollkommensten ausgerüstet sein. Aber aus allem diesem folgt noch keineswegs, daß die angeborenen Vermögen jenen ersteren gleich, oder daß die Vermögen, welche wir der ausgebildeten Seele beilegen müssen, schon in der noch unausgebildeten, oder ursprünglich gegeben seien. Vielmehr weisen schon die unmittelbar vorliegenden Erfahrungen auf das Gegentheil hin. Das Kind in seinen ersten Lebenstagen und Lebenswochen versteht noch nicht, und will noch nicht u. s. w. Wodurch also sind wir berechtigt, ihm schon zu dieser Zeit oder angeboren einen Verstand und Willen beizulegen? Wenn man gemeint hat, dieselben schlummerten nur in dieser frühesten Zeit im inneren Grunde der Seele und erwachten erst später u. s. w., so sind dies unstreitig ganz müßige Annahmen, und zu deren Berechtigung nie ein klares Wort hat vorgebracht werden können: wie sie denn auch niemals, aus

der bildlichen oder mythischen Form heraus, wissenschaftlich bestimmt worden sind. Wäre es also nicht ebensowohl denkbar, daß alle jene Vermögen erst später geworden, die ihnen eigenthümlichen Formen auch nicht einmal in Vermögen angeboren oder innerlich präformirt, sondern ursprünglich nur, für ein späteres Werden, prädeterminirt wären?

Diese Vermuthung wird nun durch genauere Untersuchungen auf das Vollkommenste bestätigt. Es ergibt sich: der Mensch hat keinen angeborenen Verstand, Urtheilskraft, Willen u. s. w. Der Verstand, auch als Vermögen, existirt nicht im menschlichen Geiste vor der ersten Begriffbildung, welche, ohne einen solchen Bildner, rein aus den Vorstellungen selber heraus, vermöge der inneren Anziehungskräfte derselben erfolgt. Erst durch die von dem ersten Begriffe im Innern der Seele zurückbleibende Spur wird der Verstand begründet und dehnt sich in dem Maße aus, wie sich mehrere solche Spuren ansammeln. Ursprünglich also werden nicht, wie man gewöhnlich annimmt, die Begriffe durch den Verstand, sondern der Verstand durch die Begriffe gebildet; und erst später kehrt sich dieses Verhältniß um, indem die von den Begriffen zurückgebliebenen Spuren nun innere Anlagen sind für die bewußte Ausbildung derselben Begriffe und also für das dadurch möglich werdende Verstehn. Eben so gibt es keinen Willen im Menschen, so lange er noch nicht die eigenthümliche Vorstellungskombination gebildet hat, durch welche das Begehren zum Wollen wird. Das erste Wollen also wird ohne Willen gebildet: wieder durch die mancherlei Anziehungsverhältnisse und Anziehungskräfte der Vorstellungen; und erst die von diesem Wollen zurückbleibende Spur begründet ein besonderes, näher vorbildendes Vermögen für die Erzeugung eben dieses Wollens und konstituirt so einen Willen, eine innere Anlage, welche diese eigenthümliche Form an sich trägt. Und so mit allen übrigen Vermögen der ausgebildeten Seele. Die Beweise dafür kann ich natürlich hier nicht geben; man findet dieselben ausgeführt in meinen psychologischen Schriften*); hier muß ich mich auf die Angabe der für die Pädagogik daraus hervorgehenden praktisch-wichtigen Folgen beschränken; und auch bei diesen auf diejenigen, welche sich am leichtesten, und ohne tiefer eingehende Vorbereitungen, anschaulich machen lassen.

Erst durch diese Umänderung in den psychologischen Annahmen wird von der Natur der menschlichen Seelenentwickelung, und der Art und Weise ihrer Fortbildung, eine so klare und bestimmte Anschauung gewonnen, wie sie für eine tief und sicher eingreifende Praxis nothwendig ist. Schon vielfach hat man früher im Ein-

*) Vgl. „Lehrbuch der Psychologie" S. 189 ff. und die dort aus den psychologischen Skizzen angeführten Stellen.

zelnen in dieser Richtung gearbeitet; z. B. indem der Grundsatz, daß dem Abstrakten stets die Anschauung vorangehen müsse, von Pestalozzi für die Gebiete der Zahl und der Größe, und von Anderen für andere Gebiete geltend gemacht wurde. Aber Erkenntnisse dieser Art konnten nicht den rechten Umfang und die rechte Fruchtbarkeit gewinnen; indem ihnen überall die Schemen jener abstrakten Vermögen hemmend und lähmend entgegentraten. Ganz anders jetzt: wo sich ein Grundverhältniß der psychischen Entwickelung ergibt, welches gewissermaßen das gerade Gegentheil von den bisher angenommenen ist. Betrachtete man sonst die jenen abstrakten Vermögen (dem Verstande, der Urtheilskraft, dem Willen) eigenthümlichen Formen als das Substantielle, Ursprüngliche, die dadurch aufgefaßten und verarbeiteten Vorstellungen u. s. w. als etwas Akzidentelles, Sekundares, gewissermaßen Adjektivisches, so zeigt sich jetzt das Umgekehrte: die Vorstellungen u. s. w., auf der Grundlage der wahren, ungleich mehr elementarischen Urvermögen gebildet und dieselben in sich enthaltend, sind das Substantielle, Ursprüngliche, die Formen, wenngleich durch die Grundgesetze und Grundverhältnisse der menschlichen Seelenentwickelung mit einer gewissen Nothwendigkeit allgemein-menschlich prädeterminirt, das sekundar Hinzukommende oder Adjektivische. Wird z. B., dem vorher Angeführten gemäß, der Begriff aus zusammenfließenden gleichartigen Vorstellungen hervorgebildet und durch die hievon zurückgebliebene Spur ein Verstandesvermögen gebildet: so enthält dieses dieselbe psychische Substanz, welche früher in jenen Vorstellungen, also in der diesen eigenthümlichen einfacheren und frischeren Form gegeben war, und jetzt jene durchgebildetere und abstraktere Form angenommen hat. Die Eigenthümlichkeiten der Einbildungs- und der Verstandesvermögen also verhalten sich nur adjektivisch, indem sie, als Form, an demselben psychischen Substantiellen hintereinander eintreten können.

Schon hieraus ergeben sich eine Menge der wichtigsten praktischen Folgerungen. Wir sehn z. B. klar ein, daß der Verstand nur so viel enthalten kann, und in der Vollkommenheit, als von den besonderen Vorstellungen in ihn hinein gegeben worden ist. Ein Begriff, und vermöge dessen die dadurch gestiftete Verstandeskraft, ist klarer in dem Maße, wie eine größere Anzahl von besonderen Vorstellungen in ihn zusammengeflossen ist, und vermöge dessen seine Substanz eine größere Intensität des Gleichen erhalten hat; er ist fruchtbarer in dem Maße, wie ihm vermöge dessen eine größere Anzahl von verschiedenartigen Vorstellungselementen, welche mit jenen gleichartigen verbunden waren, anhangend geblieben ist und wir hierdurch disponirt werden, von ihm aus auf das Besondere zurückzugehn; er ist mehr oder minder mächtig (energisch) in seiner Wirksamkeit im Verhältniß zu diesen beiden und mehreren

anderen, später Verstärkungen für ihn herbeiführenden Entwickelungsverhältnissen *). Wir erhalten also hiedurch unmittelbar praktische Vorschriften, wie wir diese Entwickelungsverhältnisse einzurichten haben, was dafür herbeizuschaffen, und nicht zu wenig, und nicht zu viel für die vollkommene Erzeugung des Begriffes: wobei wir denn überdies für den angemessenen Ersatz des bei der Verarbeitung zum Begriffe (für die frühere Form) verloren gegangenen Besonderen Sorge zu tragen haben. Ebenso mit der Urtheilskraft, dem Willensvermögen u. s. w. Haben wir ihre Bestandtheile (das für ihre Bildung erforderliche Substantielle) und ihre Bildungsverhältnisse genau kennen gelernt: so wissen wir, wie wir darauf hinzuarbeiten haben, um jene reich, klar, regsam, gewandt und um dieses kräftig und entschieden, aber auch für ein Nachgeben zur rechten Zeit, oder gleichsam elastisch auszubilden.

Eine große Anzahl von Vorurtheilen wird hiedurch entschieden und für immer widerlegt. Vielleicht in keinem andern Gebiete haben die bisherigen falschen Hypothesen dem wahren pädagogischen Verfahren mehr im Lichte gestanden, als in dem Gebiete des moralischen und des Religions-Unterrichtes. Man hat bisher fast ganz allgemein ein angeborenes moralisches Gesetz, ein angeborenes Gewissen, ein angeborenes religiöses oder Gottesbewußtsein angenommen, welches man bei der Erziehung und im Unterrichte nur zu wecken oder zu erregen brauchte. Damit aber wollten eine Menge der gewöhnlichsten Erfahrungen, nicht nur unter rohen und verwilderten Umgebungen roh und wild aufgewachsener Menschen, sondern selbst unter den gebildetsten Klassen nicht übereinstimmen. Die neue Psychologie nun zeigt, daß auch in diesen Beziehungen nichts ursprünglich fertig gegeben, oder auch nur präformirt sei. Allerdings sind sittliche Gesetze, Gewissensanforderungen, religiöse Ideen mit einer gewissen Nothwendigkeit allgemein-menschlich prädeterminirt. Aber sie müssen erst werden, und durch eine lange Reihe von vorbereitenden Entwickelungen. So lange sie also und in der Ausdehnung, wie sie noch nicht da sind, hilft alles Wirken und Erregen nichts; sondern der Erzieher und der Lehrer müssen erst die für ihre Bildung angemessenen Elemente durch die dafür erforderlichen Entwickelungsprozesse hindurchführen. Dabei kann die Entwickelung vielfach gestört werden, oder schon gestört sein, und also falsch gebildete Produkte vorhanden sein, für welche dann mancherlei rückgängige (auflösende) oder überdenkende Prozesse einzuleiten sind. Die Natur des moralisch und religiös zu Bildenden also erfordert ein ganz anderes Verfahren, als das bisherige, auch, wie die unmittelbare Erfahrung zeigt, vielfach unfruchtbare und

*) Man vergleiche hierzu meine „Logik als Kunstlehre des Denkens" S. 14 ff. und S. 27.

fast durchaus unsichere; und auch hier erst werden Erzieher und Lehrer mit wohlbegründeter Hoffnung des Gelingens arbeiten können, wenn sie sich den Fortschritt der psychischen Entwickelung in allen Punkten wissenschaftlich klar gemacht haben.

Zugleich werden durch diese Reform die verschiedenen Formen zu einander in das rechte Verhältniß gestellt. Schon vorher haben wir erwähnt, wie eine Art von genialem Apperçü Pestalozzi dahin geführt hat, für die Entwickelung der Zahlen- und Größenverhältnisse dem Abstrakten die Anschauung voranzuschicken. Aber dies macht sich, vermöge der durch die neue Psychologie gewonnenen Aufklärungen, viel allgemeiner geltend. So lange man diese noch nicht gewonnen hatte, war es natürlich, daß man überall im Unterrichte mit Begriffen und Sätzen anfing, indem ja der Lehrer diese überall in sich vorfand, und sich also diese Form, da überdies jedes Wort in der Sprache einen Begriff bezeichnet, als die nächste und unmittelbarste darbot. Nun aber erkennen wir, daß der Begriff in keinem Gebiet etwas Ursprünglich-Lebendiges, sondern im Gegentheil stets das Abgeleitete, das Ende der Entwickelung und ein, im Verhältniß zu dem, nach der Ordnung der menschlichen Natur, vor ihm Liegenden, Todtes und Unfruchtbares ist. Es ist ja doch in keiner Art ein rückgängiges Werden möglich: keine Erzeugung des Konkreten aus dem Abstrakten; wenn man auch in unseren neuesten philosophischen Systemen häufig von einem solchen gefabelt hat. Hat man dies in Hinsicht der gewöhnlichen Vorstellungen, wo es am meisten offen liegt, schon früher erkannt, so zeigt es sich nun ebenso für die gesammte übrige psychische Entwickelung giltig. So nahm man sonst, und nimmt man auch jetzt noch fast allgemein für die moralische und religiöse Bildung Begriffe und Sätze, wie man sie unmittelbar durch den Vortrag der moralischen und religiösen Wahrheiten aus dem eigenen Geiste in den des Schülers übertragen zu können meint, als elementarische Bildungen und als mit weit fortwirkender Zeugungskraft begabt an. Aber die neuere Psychologie weist sie als sehr abgeleitete Bildungen nach; als abgeleitet aus den Empfindungen und Gefühlen: in eben der Art, wie die Begriffe und Sätze der Naturwissenschaften u. s. w. aus den Wahrnehmungen, auf welche sie sich beziehen, abgeleitet sind. Auch für die Gefühle und Strebungen nämlich können, und in eben der Art, (durch das vielfachste Zusammenfließen gleichartiger Bildungen) Abstraktionsprozesse eingeleitet werden: wo dann Gefühlsbegriffe und Strebungsbegriffe und, durch die Beziehung dieser auf die besonderen Gefühle und Strebungen, Sätze entstehn werden, die wir ihres Verhältnisses zum Praktischen wegen, praktische Sätze (Grundsätze u. s. w.) nennen. Eben deshalb aber können diese Begriffe und Sätze nicht unmittelbar für die Begründung der Empfindungen und Gesinnungen pro-

duktiv werden. Die ersteren liegen, den Bildungsverhältnisse Kräfte menschlichen Seele nach, vor den Begriffen, die letzteren, indem Unebenfalls Produkte der Empfindungen sind (der davon zahlreich zurückgebliebenen Spuren) auf gleicher Bildungsstufe mit denselben, nur nach einer andern Seite hin. Aber weder rückwärts noch in dieser Art seitwärts kann die Entwickelung fortgehen; und wollen wir also alle diese drei Gattungen von psychischen Gebilden (die Empfindungen, die Gesinnungen, die Begriffe und Sätze) in der erforderlichen Vollkommenheit ausbilden, so müssen wir sie in der Ordnung erzeugen, welche die Natur der menschlichen Seele mit sich bringt.*)

In gleicher Art wird auch die Praxis für die Begründung der individuellen Anlagen und Eigenschaften, der Talente, der Charaktereigenthümlichkeiten u. s. w. in einem Grade gefördert, wie es die bisherige Psychologie kaum als möglich ahnen ließ. Wir haben schon früher erwähnt, daß Lehre und Kunst bis jetzt in dieser Hinsicht in hohem Grade unklar und unbestimmt waren. Während der Eine unbedingt alle Talente und Charaktereigenschaften als angeboren setzte, wollten Andere mehr oder weniger (aber wie viel, wußte man nicht) aus der Erziehung, dem Umgange u. s. w. ableiten; und dabei war man fast allgemein der Ueberzeugung, daß die Frage auf jeden Fall für das Intellektuelle und für das Moralische in gleicher Art beantwortet werden müsse. Die neue Psychologie dagegen zeigt unwidersprechlich, daß zwar kein Talent, als solches, und keine Neigung angeboren sei, vielmehr beide erst werden müssen und durch eine mehr oder minder lange Reihe von Bildungsprozessen werden; daß sie sich aber im Uebrigen sehr verschieden verhalten zu dem Angeborenen, für die Talente allerdings ziemlich entschiedene Grundanlagen gegeben sind, für den moralischen Charakter aber zunächst und unmittelbar nichts angeboren ist, die angeborenen Anlagen gegen den Gegensatz des Sittlichen und Unsittlichen indifferent sind, und nur gleichsam von weitem her und in einem unbestimmteren Verhältnisse eine untergeordnete Begünstigung für die Erzeugung von Diesem oder Jenem eintritt.**) Alle Anlagen beider Klassen aber bilden sich nach dem allgemeinen Grundgesetze, daß, streng genommen, nichts, was einmal in der Seele mit einiger Vollkommenheit erzeugt worden ist, ganz wieder verloren geht, sondern von Allem, nachdem es aus der bewußten oder erregten Entwickelung verschwunden ist, eine Spur zurückbleibt im Inneren der Seele, die dann später wieder erregt oder

*) Man vergl. über dieses praktisch höchst wichtige Verhältniß meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" Bd. I. S. 270 ff. und die dort aus meinen psychologischen Schriften angeführten Stellen.

**) Man findet dies auseinandergesetzt in meinen „Grundlinien der Sittenlehre" Bd. I. S. 500 ff.

zum Bewußtsein erhoben werden kann.*) Alle Talente und Charaktereigenschaften sind nichts Anderes als Aggregate, Gruppen- und Reihengebilde von solchen Spuren. So besteht z. B. die Klugheit in Reihengebilden von Vorstellungen, welche von einem gewissen Geschehen aus den weiteren Erfolg oder von gewissen Zeichen aus das dadurch Bezeichnete, oder von Zwecken aus die zu deren Erreichung geeigneten Mittel u. s. w. vorstellen. Wohlwollen und Uebelwollen sind nichts Anderes als Gruppen- und Reihengebilde der Spuren von allem Demjenigen, was wir früher in Bezug auf eine bestimmte Person, oder allgemeiner, in Bezug auf gewisse Klassen von Personen u. s. w. vorgestellt, empfunden, erstrebt haben.**) So wird die Vergangenheit fortwährend wieder zur Gegenwart; und es stellt sich uns in allen Punkten wissenschaftlich klar und bestimmt vor Augen (denn diese allgemeine Lehre verstattet die genaueste Ausführung für alles Einzelne), wie überall das Leben erntet, was die Erziehung gesäet hat.

Und hierdurch leuchtet denn zugleich ohne Weiteres ein, welche ausnehmende Wichtigkeit diese Lehre gerade für den Pädagogen hat. Bei dem ausgebildeten Menschen kann es für die Praxis meistentheils gleich gelten, ob gewisse Richtungen seines Geistes und Gemüthes und gewisse moralische Eigenschaften als angeboren zu betrachten sind, oder als später geworden. Sie sind einmal so ausgedehnt, so fest, so mächtig begründet, daß das letztere ganz dieselben Wirkungen mit sich führt wie das erstere. Die Bildung des Kindes aber ist noch mehr oder weniger flüssig und beweglich, das falsch Gebildete kann noch umgeändert werden; und durch die klare und genaue Nachweisung der Bildungsverhältnisse sind uns hierzu die Mittel in die Hände gegeben.

Noch unendlich viele andere praktisch-fruchtbare Anwendungen ergeben sich von den bezeichneten Grundanschauungen aus. Aber wir müssen uns hier an diesen wenigen Andeutungen genügen lassen und zur Betrachtung des zweiten Hauptpunktes der für die Psychologie eingetretenen Reform übergehen. Wir können bei der Erläuterung desselben kürzer sein, da wir es mit einem ungleich einfacheren und offener vorliegenden Verhältnisse zu thun haben.

II. Die bisherige Psychologie hat fälschlich angenommen, daß alle Entwickelungen, welche eine und dieselbe Form an sich tragen (für unser Vorstellen eins sind), auch aus einem einzigen Vermögen stammen (reell für das innere Seelensein eins seien). Aber dies ist keineswegs durch die Erfahrung gegeben. Vielmehr sind wir zunächst nur veranlaßt, den psychischen Entwickelungen, wie sie

*) Man vergl. mein „Lehrbuch der Psychologie" S. 32 ff.

**) Man vergl. hierbei meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" Bd. I. S. 278 ff., 319 ff., 347 ff. und 361 ff.

sich einzeln dem Bewußtsein darbieten, auch einzelne innere Kräfte oder Vermögen unterzulegen; und es bedarf einer besonderen Untersuchung, ob und wie weit diese im inneren Seelensein mit einander in Verbindung stehen, wobei sich dann ergibt, daß wol diese oder jene, aber keineswegs alle einer gewissen Form angehörigen Kräfte mit einander verschmolzen sind oder Eine Gesammtkraft bilden.

Man nehme sogleich einzelne Beispiele hierzu. Wenn wir in der ausgebildeten Seele eine Einbildungsvorstellung wahrnehmen, so sind wir genöthigt und vollkommen berechtigt, ihr in Bezug darauf eine Einbildungskraft beizulegen; wenn wir ein Verstehen beobachten, eine Verstandeskraft; wenn ein Wollen, eine Wollens- oder Willenskraft u. s. w. Aber wer sagt uns nun, daß alle Kräfte, aus welchen Einbildungsvorstellungen hervorgehen, alle Verstandeskräfte, alle Wollenskräfte u. s. w. im Innern der Seele unmittelbar mit einander zu Einem Aggregat verbunden oder mit einander verschmolzen sind: wie es doch nöthig wäre, wenn wir wirklich Eine Einbildungskraft, Einen Verstand, Einen Willen u. s. w. haben sollten? Dem Bewußtsein stellen sich die unzähligen Einbildungsvorstellungen, Akte des Verstehens, Wollungen u. s. w., deren wir fähig sind, fast durchgehends einzeln dar; wo mehrere zusammen gegeben sind (z. B. Einbildungsvorstellungen bei der Erinnerung eines früheren Erlebnisses, Wollungen bei dem Entwerfen eines Planes, Verständnisse bei dem Ueberblick einer längeren systematischen Konstruktion u. s. w.), ist dies nur als ein besonderes, gewissermaßen zufälliges Verhältnis anzusehen, beiweitem häufiger aber zeigen sie sich nicht mit einander in Zusammenhang, sondern mit Entwickelungen von ganz anderen Formen unmittelbar verbunden: Einbildungsvorstellungen z. B. mit Gefühlen, oder Begehrungen, oder Urtheilen u. s. w. Ordnen sie sich also auch für unser Vorstellen oder Denken unter Eine Gattung, so haben wir deshalb keinen Grund, anzunehmen, daß sie auch in der Realität Eins sind oder Ein Vermögen ausmachen. Der Mensch hat nicht Eine Einbildungskraft, Einen Verstand, Einen Willen u. s. w., sondern unzählige.

Man sieht leicht, wie auch hierdurch wieder die ganze bisherige Vorstellungsweise aus den Angeln gehoben, ja gleichsam umgekehrt: das fälschlich Substantiirte als ein nur Adjektivisches, und dagegen das Adjektivisch-Eingeordnete als das Psychisch-Substantielle erkannt wird. Die alte Psychologie hat z. B. dem Menschen ein Gedächtnis zugeschrieben, in welches die Vorstellungen, die er erwirbt, aufgenommen und so aufbehalten werden sollten. Die neue Psychologie dagegen zeigt unwidersprechlich, daß es einen solchen allgemeinen, für sich leeren, durch die Vorstellung erfüllten Behälter nicht gibt; daß das Gedächtnis gar nicht existirt als etwas

neben den Vorstellungen, sondern nur an oder in den Vorstellungskräften: als etwas Adjektivisches an ihnen, oder bestimmter, als ihre innere Beharrungskraft. Jede Vorstellung, wenn sie aus dem Bewußtsein entschwindet, existirt, mit mehr oder minder Kraft, im inneren Seelensein fort: dies und nichts Anderes ist das Gedächtnis; und außerdem, oder für sich, ist das Gedächtnis nichts.

Auch dies ist keineswegs etwa blos theoretisch oder für die wissenschaftliche Anschauung, sondern auch praktisch von der höchsten und weitgreifendsten Wichtigkeit. Wir sehen daraus sogleich ein, daß es keineswegs, wie nach der gewöhnlichen Darstellung, etwas Wunderbares oder Räthselhaftes, sondern etwas sehr natürlich und einfach Begründetes ist, daß ein und derselbe Mensch ein starkes und ein schwaches Gedächtnis, einen klaren und einen unklaren Verstand, einen starken und einen schwachen, einen regsamen und einen nicht regsamen (trägen) Willen u. s. w. habe. Genau genommen, hat vielmehr jede einzelne Vorstellungsanlage ihr eigenthümliches Gedächtnis, sodaß von mehreren tausend vielleicht keine einzige eine völlig gleiche Stärke desselben mit einer andern hat; und ebenso jede Begriffs- (Verstandes-) Kraft, jede Urtheilskraft, jede Willenskraft u. s. w. ihre besondere Stärke, Klarheit, Lebhaftigkeit, Regsamkeit u. s. w. ins Unendliche hin.

Für die Pädagogik insbesondere erhalten hierdurch die so vielfach behandelten Streitfragen über den Umfang der durch die verschiedenen Bildungsmittel begründeten Ausbildung und über das Verhältnis zwischen der formalen und materialen Bildung eine sehr bestimmte und praktisch-fruchtbare Entscheidung.

Auf der einen Seite nämlich ergibt sich augenscheinlich, daß es keine allgemeine formale Bildung gibt, keine allgemeine Gedächtnisbildung, Verstandesbildung, Urtheilsbildung u. s. w.; sondern jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand, als ihr Material reicht. Das Auswendiglernen von lateinischen Vokabeln z. B. übt keineswegs, wie man unendlich oft behauptet hat, das Gedächtnis überhaupt, sondern eben nur für Vokabeln; der mathematische Unterricht die Anschauungs-, die Beurtheilungs-, die Erfindungs- ꝛc. Kraft nur für mathematische Verhältnisse, aber nicht für sprachliche Verhältnisse oder für Charaktere, für Lebensverhältnisse u. s. w. Denn indem das Gedächtnis überhaupt nur an den Vorstellungsanlagen (Spuren) existirt, als ihre innere Beharrungskraft, in welcher Art sollte wol die für Vorstellungen lateinischer Wörter gewonnene Kraft für das kräftigere Auffassen und Aufbehalten physikalischer Anschauungen oder Anschauungen von Pflanzen, von Menschen u. s. w. fruchtbar werden können? Und indem das Urtheilen durch die Begriffe geschieht, so kann ja auch die dafür durch den Erwerb gewisser Begriffe gewonnene

Kraft nicht weiter als der Inhalt dieser Begriffe reichen. Und so in allem Uebrigen.

Eine weiter reichende formale Bildung findet nur in drei Beziehungen statt.

1) Inwiefern dasselbe Material in mehrere verschiedene Entwickelungen als Bestandtheil einzugehen geeignet ist. Dieselben Kombinationen von Sprachelementen, Sprachformen u. s. w. können in verschiedenen Sprachen vorkommen; und insofern wird z. B. durch das Erlernen der lateinischen zugleich die Fähigkeit zum Erlernen der französischen, der italienischen, der spanischen, englischen u. s. w. Sprache gesteigert. Ein mathematischer Satz kann die Grundlage bilden nicht nur von vielen andern mathematischen Sätzen, sondern auch von physikalischen, astronomischen, chemischen u. s. w.; und insofern wird durch das Verständnis von jenem zugleich die Verstandeskraft für alle diese ausgebildet u. s. w. In allen diesen Fällen aber erstreckt sich die formale Bildung nur deshalb weiter, weil das Material, an welchem sie sich findet, einen größeren Umfang hat.

2) Inwiefern ein psychisches Gebilde zur regelnden Musterform wird für andere, z. B. eine wissenschaftliche Konstruktion von höherer Vollkommenheit, wie wir sie aus dem Werke eines ausgezeichneten Forschers in uns nachbilden, zugleich zum lebendigen Triebe und zu einer stets uns vorschwebenden Norm ausgebildet wird, die uns nicht ruhen läßt, bis wir auch andere Denkentwickelungen in derselben Form ausgeprägt haben.

3) Inwiefern größere Massen von Strebungen in bleibende Verbindung gesetzt werden mit einem gewissen Vorstellungskreise, sodaß alles in diesen Aufgenommene der von jenen ausgehenden Bewegungskräfte theilhaftig wird. Hieraus erklärt sich z. B. die höhere Virtuosität, welche alle Menschen für die Auffassung und Verarbeitung desjenigen haben, was in ihren Berufskreis, zu ihrer Lieblingswissenschaft u. s. w. gehört, auch wenn es ganz neu zu derselben hinzukommt. Auch abgesehen von den Vorbildungen, welche auch das Neue immer, mehr oder weniger, antreffen wird, tritt es mit den mächtigen Motiven in Verbindung, welche sich seit einer langen Reihe von Jahren angesammelt haben, und wird vermöge dessen von einer ungleich größeren Kraft angebildet und angemessen umgebildet. *)

Giebt es nun so keine allgemeine oder rein formale Bildung, so giebt es auf der andern Seite auch keine rein materiale Bildung. Jede von einer Entwickelung zurückbleibende Spur (jeder

*) Man vergl. die ausführlichere Darstellung, welche ich von diesen für die Pädagogik überaus wichtigen Bildungsverhältnissen in meiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" Bd. II. S. 12 ff. und S. 39 ff. gegeben habe.

Erwerb von Vorstellungen, Kenntnissen u. s. w.) ist zugleich Kraft, wo es denn nur darauf ankommen wird, vermöge der Art, wie man die Entwickelung einleitet, die Spuren so zu begründen, daß sie nicht träge und unfruchtbare Kräfte, sondern lebendig regsame und aufstrebende und vielseitig weitreichende seien.

Um über dieses ebenfalls praktisch höchst wichtige Verhältnis noch einige erläuternde Bemerkungen hinzuzufügen, so haben wr allerdings, der Wirklichkeit gemäß, die Kräfte oder Vermögen der Seele weit über die gewöhnlichen Annahmen hinaus vervielfältigen müssen. Auf der andern Seite aber wird ihre Anzahl wieder verringert, indem die Schranken fallen, durch welche die bisherigen abstrakten Vermögen auseinandergehalten wurden und Alles in seinen natürlichen organischen Zusammenhang tritt. Was man bisher als Vermögen substantiirte, sind bloße Formen oder Verhältnisse, die für eines und dasselbe psychische Substantielle sehr vielfach stattfinden können, wo denn dieses sehr viele Vermögen oder Kräfte zugleich in sich vereinigen oder sein wird. So ist die von einer Vorstellung im inneren Seelensein zurückbleibende Spur zunächst Gedächtniskraft für dieselbe; außerdem aber kann sie auch Einbildungskraft sein, inwiefern sie etwa ausgezeichnet lebendig und reizfrisch (anschaulich u. s. w.) gebildet wäre, und Verstandeskraft, wenn sie ein Begriff ist oder mit anderen für die Bildung eines Begriffes im Abstraktionsprozesse in Verbindung gebracht wird, und Urtheilskraft, inwiefern sie in ein Urtheil einzugehen geeignet ist; aber auch zugleich Trieb- und Wollenskraft u. s. w., inwiefern sie mit einem Aufstreben behaftet ist und in die für die ausgebildeteren Formen desselben angemessenen Verbindungen gesetzt wird. Man sieht leicht, welch ein weites Feld sich hierdurch für die Erfindungskraft des Erziehers und Lehrers eröffnet, um alle seine Einwirkungen in den mannigfachsten Formen und Verhältnissen fruchtbar zu machen. Auch ist die bestimmtere Ausprägung dieser Bildungsverhältnisse namentlich von der höchsten Wichtigkeit für die neuerdings angeregten Untersuchungen über das Verhältnis des Unterrichts zur Erziehung, indem sich dadurch allein klar und scharf entscheiden läßt, wie viel und wie viel nicht in dieser Hinsicht vom Unterricht erwartet und gefordert werden könne, sowie, welche Mittel man anwenden müsse, um diesen Forderungen zu genügen.

Doch indem wir dies und vieles Andere, was sich noch daran anknüpfen ließe, für eine andere Gelegenheit versparen, begnügen wir uns hier, noch einige allgemeinere Bemerkungen beizubringen über die Wichtigkeit der bezeichneten beiden Reformen für die Pädagogik.

Diese Reformen, wie man sich durch die gegebene Auseinandersetzung überzeugt haben wird, liegen durchaus in der Richtung der früher für die Psychologie eingetretenen. An der Stelle der

bisherigen Vermögen haben wir ungleich mehr elementarische erhalten, und die abstrakten Gedankendinge, in welchen man bloße Formen und Verhältnisse fälschlich substantiirt hatte, haben den konkreten und wirklich existirenden Kräften der Seele weichen müssen. So ist denn auch die letzte psychologische Einbildung gefallen und der Praktiker in den Stand gesetzt, im ganzen Umfange der psychischen Entwickelung und bei jedem Schritte eine klare Anschauung des reell Vorhandenen vor Augen zu haben. Die psychologische Erklärung und Konstruktion ist zu einer bisher ungeahnten Vollkommenheit ausgebildet worden, sodaß es die Psychologie, in allen ihren Theilen, den Wissenschaften von der äußeren Natur nicht nur gleich-, sondern auch voranzuthun vermag. Wir heben wieder nur einige, für den praktischen Pädagogen besonders fruchtbare Punkte hervor.

Nichts war bisher, wie wir schon früher erwähnt haben, in höherem Maße streitig, als die ersten psychischen Entwickelungen des Kindes, welche doch, weil die Grundlage für alles Uebrige bildend, gewissermaßen als das Wichtigste angesehen werden kann. Natürlich, denn das Kind selbst vermag davon keine Rechenschaft zu geben, und die für den äußeren Beobachter hervortretenden Zeichen sind viel zu zweideutig, als daß wir daraus etwas mit Sicherheit abnehmen könnten. Dessenungeachtet ist die neue Psychologie im Stande, diese Entwickelungen sehr klar und genau zu bestimmen. Indem sie nämlich die Entwickelungsgesetze der Seele, der Wirklichkeit angemessen, in der Allgemeinheit bestimmt, wie sie für das gesammte Seelenleben gelten, so kann sie nach denselben, von der Gegenwart aus, ebenso wol rückwärts als vorwärts konstruiren und vermittelst dieser Konstruktion auch zu jenen ersten Bildungsprozessen des Kindes hingelangen, ganz in derselben Art, wie der Astronom, vermöge der von ihm erkannten Grundgesetze der Planetenbewegungen die Stellungen derselben, nicht nur für die Zukunft, sondern auch für jeden Zeitpunkt der Vergangenheit bestimmen kann. Erst hierdurch also wird für den Pädagogen endlich eine klare und bestimmte Anschauung gewonnen von dem Fundamente, auf welches er sein ganzes Gebäude zu gründen hat.

Von dieser Grundlage aus wird er dann durch die neue Psychologie in den Stand gesetzt, Alles mit der größten Genauigkeit zu konstruiren, und zwar nicht nur die bewußten Entwickelungen des Kindes, sondern ebenso auch die allmähliche Ausbildung des inneren Seelenseins. Wie dem Chemiker, nach der jetzigen Ausbildung seiner Wissenschaft und Kunst, nichts verloren geht, sondern bei jedem Schritte genau untersucht wird, wo und in welcher Form Dasjenige fortexistirt, was für die unmittelbare Anschauung verschwunden ist, so auch in der neuen Psychologie. Auch wenn eine psychische Entwickelung für das Bewußtsein und für die an dieses

geknüpfte Wirksamkeit verschwunden ist, existirt sie dennoch in einem Seelensein fort und zwar als Kraft: entweder für sich allein oder in der Verschmelzung mit gleichartigen Spuren, wo dann eine gleichartige Verstärkung des Früheren gewirkt wird, oder mit verschiedenartigen Spuren zusammen, wobei eine höher entwickelte Form entsteht. In dieser Art nun wird sie genau in Rechnung gebracht; und ich habe schon an mehreren Beispielen gezeigt, wie vermöge dessen die Kräfte der ausgebildeten Seele aus der Form nach sehr davon verschiedenen der noch unausgebildeten entstehen. Außerdem aber können wir jene auch in ihrer Wirksamkeit beobachten, und indem wir von demjenigen, was sich uns hierbei darstellt, das der Erregung oder Ausbildung zum Bewußtsein Angehörige abziehen, so erhalten wir eine zweite Bestimmung für die inneren Kräfte oder Spuren, welche, indem sie, mit jener ersten zusammengehalten, sich genau damit einstimmig zeigt, die glänzendste Bestätigung für deren Wichtigkeit abgibt. Indem die neue Psychologie dies Schritt für Schritt und bis zu den kleinsten Modifikationen ausführt, wird dadurch dem Pädagogen der Weg, auf welchem er bisher ungewiß über seine eigenen Fortschritte, in undurchdringlichem Dunkel tappte, von einem Lichte erleuchtet, welches ihn Alles mit der größten Klarheit und Bestimmtheit überschauen und würdigen läßt.

Hieran schließt sich unmittelbar noch ein Anderes. Das Verhältniß von Bewußtsein und Unbewußtsein war der bisherigen Psychologie gänzlich unbekannt; ja, was noch mehr ist, sie hatte sich die Bestimmung desselben nicht einmal als Problem gestellt, sondern ließ es sich an den unbestimmten und nichtssagenden Bildern des „Schlummerns" im Unbewußtsein, des „Erweckt-" oder „Erhobenwerdens" aus demselben genügen. Gleichwol ist unstreitig die Erkenntnis und die in allen Beziehungen genaue Erkenntnis desselben auch praktisch von der höchsten Wichtigkeit. Denn nur das Bewußte wirkt ja weiter fort für die intellektuelle Bildung, für die Gemüths- und Charakterbildung, für das Handeln u. s. w.; und es mag jemand an inneren Kräften noch so reich, und diese mögen noch so vollkommen sein, so lange sie nicht zum Bewußtsein gesteigert werden, ist es dasselbe, als wären sie gar nicht erworben worden. Für die Pädagogik gehören hierher namentlich die so überaus wichtigen Verhältnisse der Aufmerksamkeit, der eigenen intellektuellen Fortbildung und Fortwirkung des Erlernten, der selbstthätigen moralischen Aufsicht, auch wenn der Zögling dem Auge des Erziehers entzogen ist, und viele andere ähnliche. Die neue Psychologie nun füllt diese Lücke aus, indem sie zum ersten Male die hierauf sich beziehenden Probleme aufstellt und mit Bestimmtheit löst, nicht bildlich, sondern indem sie, aus der Natur des zu behandelnden Gegenstandes selber heraus, die eigentlichen Veränderungen nachweist, welche eine Vorstellung, ein Gefühl, eine Stre-

bung u. s. w. erleiden, wenn sie aus bewußten zu unbewußten Kräften, und umgekehrt, wenn sie aus unbewußten Kräften zu bewußten Entwickelungen werden, welche Elemente dabei ausgeschieden werden oder hinzukommen, und in welchen Verhältnissen, durch welche psychische Prozesse vermittelt u. s. w.*). Auch hierdurch ist wieder ein unendlich weites Feld für die pädagogische Erfindung geöffnet, welche sich in den manigfachsten Beziehungen überaus fruchtbar erweisen kann und wird.

Aber es war dem Verfasser nur darum zu thun, den Ort zu bezeichnen, von welchem für die Pädagogik das reichste und vollkommenste Rüstzeug zu entlehnen ist. Dieselbe Umwandlung der Methode, durch welche im Anfange des siebzehnten Jahrhunderts Keppler, Baco, Galilei und andere freier blickende Geister für die Naturwissenschaften eine neue Epoche hervorgerufen haben, ist jetzt, durch die bezeichnete Reform der Psychologie, für die auf die geistige Welt gerichtete Erkenntnis und Praxis eingetreten. Auch für diese wird eine neue Zeit aufgehn, die uns einer ebenso ausgedehnten und sicher begründeten Herrschaft über die intellektuelle und moralische Natur theilhaftig machen wird, wie wir in Folge jener ersten Reform über die körperliche erworben und mit jedem Jahrzehnt gesteigert sehn. Ueberdies offenbart sich in allen Gebieten des praktischen Lebens ein, wenn auch bis jetzt nur dunkel gefühltes doch zum Theil sehr reges und dringendes Bedürfnis dieser Aufklärung und Beherrschung **); und so lassen sich denn schon von der nächsten Zukunft sehr bedeutende und einflußreiche Fortschritte in dieser Richtung erwarten. Mögen auch die praktischen Pädagogen dafür Hand ans Werk legen und so, vermöge des so lange Zeit hindurch vermißten einmüthigen Zusammenarbeitens der auf die allgemeinere philosophische Erkenntnis und der auf das Leben gerichteten, die heilbringendste Wissenschaft und Kunst die hohen Zielpunkte wirklich zu erreichen in den Stand gesetzt werden, zu welchen sie, ungeachtet der ausgezeichnetsten Talente und des regsten Eifers, die man der Lösung dieser Aufgaben zugewandt hat, bisher noch immer vergebens angestrebt haben.

---

*) Man findet diese Untersuchungen ausgeführt in der Abhandlung über die Bewußtwerdung der unbewußten psychischen Anlagen im ersten Bande meiner „Psychologischen Skizzen“ S. 337—492.

**) Die hierauf hinweisenden, höchst bedeutungsvollen Zeichen der Zeit habe ich in meiner kleinen Schrift: „Unsere Universitäten und was ihnen Noth thut“ (1836) S. 76 ff. namhaft gemacht.

Probleme für Philosophen und praktische Pädagogen.

I.

Beide: die Philosophie, namentlich die Psychologie (von welcher hier vorzugsweise die Rede ist), und die Pädagogik beruhen, ihrer tiefsten Grundlage nach, auf Erfahrung. Dabei haben sie dieselben Gegenstände der Erfahrung (denn die psychologische Erfahrung erstreckt sich ja auf Kinder eben so wie auf Erwachsene); und da diese in beiden auch in derselben Art aufgefaßt und verarbeitet werden, so könnte es scheinen, als wenn jede, sobald sie nur ihre eigenthümliche Aufgabe angemessen löſ'te, hieran genug hätte und der andern nicht bedürfte.

Aber so ist es nicht: beide nehmen dennoch in ihrer Ausbildung einen wesentlich verschiedenen Charakter an, und infolge dessen ist jeder die Ergänzung durch die andere nöthig. Die Erfahrung und die Aufgabe, mit welchen es der Psychologe zu thun hat, sind (um es zuerst ganz allgemein und mit wenigen Worten zu bezeichnen) allgemeiner und elementarischer, die des Pädagogen spezieller, individualisirter, eben deshalb aber auch verwickelter und unklarer. Infolge hiervon hat jede der beiden Wissenschaften ihre eigenthümlichen Vorzüge und Mängel; und diese fallen in der Art auf einander, daß nur durch ihr ununterbrochenes Zusammenwirken, aber hierdurch auch mit voller Sicherheit, die ihnen beiden gesteckten Zielpunkte erreicht werden können. Wir werden uns dies am besten von der negativen Seite her klar machen.

Die pädagogische Erfahrung für sich allein zeigt sich vorzüglich in zwei Beziehungen als durchaus unzureichend für die Begründung einer klar bestimmten Erkenntnis: sie ist zu zusammengesetzt und sie bleibt zu lange aus. Das Letztere leuchtet ohne weiteres in die Augen. Die Erziehung und der Unterricht sollen ja nicht für den nächsten Tag oder für die nächste Zensur, die nächste Prüfung u. s. w., sondern für das ganze Leben wirken; und nicht selten zeigt sich eben das, was für die Gegenwart den glänzendsten Erfolg mit sich führt, später, und für die Bildung des Menschen überhaupt, als höchst mangelhaft und verderblich. Eben so wenig aber kann, bei aufmerksamerer Erwägung, das Erste

einem Zweifel unterliegen. Genau genommen, sagt jede pädagogische Erfahrung nur aus, daß dieser bestimmte Erzieher oder Lehrer zu dieser Zeit (in diesem Alter, bei diesem Gesundheitszustande u. s. w.) in diesem Zöglinge mit Hilfe dieser Bildungsmittel und Bildungsverhältnisse diese Wirkungen hervorgebracht habe. Wir haben also ein Produkt aus sehr vielen Faktoren, und mit jeder nur einigermaßen bedeutenden Veränderung in einem von diesen wird auch jenes ein anderes werden. Daher auch die auf der einen Seite, nicht selten bis zum Abenteuerlichen, überschätzenden, auf der andern Seite ungerecht herabsetzenden Urtheile, welche von jeher über neue pädagogische Methoden, über die Pestalozzische z. B. und neuerlich über die Methoden des gegenseitigen Unterrichts u. s. w. gefällt worden sind, während sich doch Alle, und gewissermaßen Alle mit gleichem Rechte, auf die Erfahrung berufen. Es ist natürlich, daß die Individualität eines geschickten Erfinders in der Form, welche er sich aus dieser Individualität herausgebildet hat und mit begeistertem Eifer anwendet, außerordentliche Wirkungen hervorbringt; und sammeln sich dann Gleichgebildete zu ihm, so werden sie ähnliche Wirkungen erhalten, während bei verschiedenen oder gar entgegengesetzten Individualitäten, und selbst bei jenen, wenn der Eifer für das Neue erkaltet ist, lächerlich geringe Erfolge hervortreten. Aus der pädagogischen Erfahrung für sich allein genommen also ist in diesen und ähnlichen Verhältnissen auf keine Weise ein klar-bestimmtes und angemessen begrenztes Urtheil möglich, sondern nur indem die Psychologie, mit ihren mehr elementarischen Beobachtungen und Gesetzen hinzutretend, das vielfach Verwickelte in seine einfachen Bestandtheile auflöst und dadurch, daß sie jedem derselben zutheilt, was ihm gebührt, uns zugleich in den Stand setzt, die in dieser Art in allen Punkten deutlich angeschauete psychische Ausbildung bis in das spätere Leben hin fortzukonstruiren.

Auf der andern Seite zeigen sich das allgemein psychologische Erkennen und die sich ihm sonst noch für die Begründung der Pädagogik anschließenden philosophischen Erkenntnisse: die logischen, die moralischen u. s. w. zu abstrakt für die Lösung dieser Aufgabe. Der Philosoph kann und darf sich nicht in das Leben in seiner ganzen Ausdehnung mischen. Denn da dieses überall das Unwesentliche mit dem Wesentlichen, das Unbedeutende mit dem Bedeutenden in buntem Gemische, und das Aeußerlich-Kleinliche unmittelbarer und frischer, als die inneren Grundformen entgegenbringt: so würde er dadurch zu sehr zerstreut und von den ihm aufgegebenen Gesichtspunkten abgelenkt werden. Er wird also besser thun, indem er sich mit einzelnen von Zeit zu Zeit zum Behuf der allgemeinen Orientirung aufgefaßten Proben dieser frischeren Anschauung begnügt, im Uebrigen das zu verarbeitende Material

in einer durch Andere geschehenen Auswahl und Vorbereitung, und so gewissermaßen abstrakt aufzunehmen. Aber hiervon ist unausweichlich ein gewisser Mangel an spezieller Ausführung seines Vorstellungs- und Begriffs-Systems die Folge. Dasselbe wird wol für die allgemeine Konstruktion und Erklärung, aber nicht für die Anwendungen auf einzelne Gebiete ausreichen: hierfür zu mager, zu leer, zu unfruchtbar sein. Und so muß denn die spezielle Erfahrung und Erkenntnisbildung dieser Gebiete unterstützend hinzutreten. Vermag auch der Psychologe aus seinen Prinzipien alles abzuleiten und zu konstruiren, was irgend die speziellste Beobachtung entdecken, die speziellste Methode erfinden mag: so kommt ihm doch dasselbe nicht von selber in den Sinn, sondern er muß erst durch den Praktiker, und also hier durch den Erzieher und Lehrer, daran erinnert werden.

In dieser Art also müssen sich beide gegenseitig die Hände reichen.

Schon in der Vorrede zu meiner „Erziehungslehre"*) habe ich zur Anstellung und Bekanntmachung von „speziellen Beobachtungen über die Entwickelung der Kindercharaktere, sowol in Hinsicht ihrer intellektuellen als ihrer gemüthlichen und moralischen Eigenthümlichkeit" aufgefordert. Diese Aufforderung wiederhole ich hier noch einmal. Die Lehrer (und an diese möchte doch diese Forderung vorzugsweise zu richten sein) sind freilich nicht imstande, an allen ihren Schülern so spezielle und genaue Beobachtungen anzustellen, daß dieselben wahrhaft belehrend ausfallen könnten. Aber jeder wird doch einige Schüler haben, welche ihn, sei es objektiv (vermöge der Art und Weise ihrer Entwickelung, der bei ihnen vorkommenden auffallenden Umsetzungen, scheinbaren Sprünge oder Stillstände u. s. w.), oder subjektiv (infolge von Familienverbindungen, idiosynkratischen Wahlverwandtschaften u. s. w.) vorzugsweise interessiren und so zu Beobachtungen der bezeichneten Art einladen.

Mehr im Besondern möchte namentlich die Ausbildung der Talente und Neigungen zu bestimmten Berufsgattungen oder sonstigen ausgedehnteren Beschäftigungen der Beobachtung werth sein. Eine tiefer dringende Psychologie weist unwidersprechlich nach, daß es hierfür keine so individuell-bestimmte angeborene Anlagen gibt, als man gewöhnlich anzunehmen pflegt. Vielmehr sind Talente und Neigungen nur in einer gewissen Weite und gleichsam von fernher im Angeborenen vorgebildet**). In vielen Fällen nun wird die individuelle Bestimmtheit in dieser Hinsicht schon von der frühesten Kindheit an durch eine Art von physischem Zwang an-

*) B. I, S. 8.

**) Man vergl. hierüber meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre", Bd. I, S. 443 ff.

gebildet, deſſen ſich häufig weder der Erzieher noch der Zögling als Zwanges bewußt werden; im andern durch eine ebenfalls bei ihrem irgendwie zufällig eingetretenen Urſprunge unbemerkte, und nachher ununterbrochen fortgeführte Einbildung. Aber manche halten ſich lange in dieſer Hinſicht unentſchieden, und die Wahl erfolgt, auf der Grundlage (um mich dieſes Ausdruckes zu bedienen) beſonderer pſychiſcher Kryſtalliſationsprozeſſe, rein von innen heraus; und die Beobachtung dieſer möchte, im Intereſſe der Erziehung, und ſelbſt der allgemeinern wiſſenſchaftlichen Erkenntnis, von manigfacher Wichtigkeit ſein.

Ein anderer, hiermit verwandter Gegenſtand iſt die Entwickelung der ſelbſtthätigen Produktionskraft. Die pſychologiſche Zergliederung zeigt, daß wir auch darunter keineswegs eine beſondere angeborene Kraft zu denken haben, ſondern dieſelbe Kraft, welche früher blos aufnahm und nachbildete, wird, je reicher, mannigfaltiger, kräftiger ſie ſich entwickelt, auch um ſo ſelbſtändiger und freier: meiſtentheils von unſcheinbaren Anfängen aus, in ſehr allmählicher, und dabei ſehr zarter, ſehr leicht zu ſtörender und abzulenkender Ausbildung. In dieſer letztern Beziehung namentlich, und in dem hierbei von Seiten der Erzieher und Lehrer unzählige Fehlgriffe und unzählige — Sünden begangen werden, möchte eine mannigfaltige und genaue Beobachtung der dabei vorkommenden Entwickelungsformen und Entwickelungsprozeſſe ein nicht geringes praktiſches Intereſſe haben.

II.

In dem Grundſyſteme des menſchlichen Seins finden ſich angeboren gewiſſe Grade der Reizempfänglichkeit, der Lebendigkeit und der Kräftigkeit ihrer Urvermögen *). Dieſe können in jedem Grade in demſelben Grundſyſteme mit einander zuſammen ſein (die höchſte Reizempfänglichkeit mit der höchſten Kräftigkeit, aber auch mit der geringſten u. ſ. w.) und außerdem in den verſchiedenen Syſtemen verſchieden gegeben ſein (der Geſichtsſinn in dieſer Hinſicht ganz anders ausgeſtattet ſein, als der Gehörſinn, dieſer wieder anders, als der Taſtſinn oder als die verſchiedenen Muskelſyſteme u. ſ. w.); in der Art aber, wie ſie gegeben ſind, gehen ſie als innere Grundlage in alle Entwickelungen ein und prägen dieſen ihren eigenthümlichen Charakter auf. Die bisherige Lehre von den Temperamenten alſo, welche dem Weſentlichen nach hiermit übereinkommt, würde dahin zu berichtigen ſein, daß der Menſch ſchon urſprünglich nicht Ein Temperament hat, ſondern ſo viele verſchiedene haben

*) Man vergleiche hierüber meine „Pſychologiſchen Skizzen", Bd. II, S. 97—116.

kann, als es Grundsysteme gibt. Aber hierbei bleibt es nicht, denn es macht sich zwischen den Entwickelungen dieser verschiedenen Systeme, inwiefern sie ja auf das Innigste in Einem Sein mit einander verbunden sind, das allgemeine Gesetz geltend, daß alle Bestandtheile des menschlichen Seins in jedem Augenblicke bestrebt sind, sich gegen einander auszugleichen oder ihre beweglichen Elemente auf einander zu übertragen *). So entstehen gegenseitige Erregungen, Herabstimmungen, Kräftigungen, Lähmungen, Verschmelzungen u. s. w., und das aus dem Temperamente (um mich auch hier dieses Ausdrucks zu bedienen) des einen Systems förderlich oder nachtheilig Hervorgehende wird mannigfach wirksam für die Produkte des anderen. Es fragt sich nun: in welchem Grade und in welchen Verhältnissen läßt sich dies benutzen, um die Ausbildung ungünstig gestimmter Systeme von günstiger gestimmten aus zu unterstützen und zu vervollkommnen? Allgemein bekannte Erfahrungen zeigen uns, daß im Einzelnen die höhere Kräftigkeit einiger der geringeren anderer zur Hilfe kommen kann, z. B. die Spur einer Geruchsempfindung, welche für sich selbst zu schwach gewesen sein würde, um sich eine längere Zeit hindurch zu erhalten und reproduktionsfähig zu sein, durch die Anknüpfung an eine Gesichtsvorstellung (z. B. von der Gestalt einer Blume) dazu in den Stand gesetzt werden kann. Aehnliches will man auch im Ganzen und Großen beobachtet haben, z. B. daß blödsinnige Kinder infolge der Entwickelung der Geschlechtsfunktionen (des Eintretens eines neuen Systemes mit ausgezeichnet kräftiger Entwickelung) zu geisteskräftigen geworden seien. Auf jeden Fall liegen unzweifelhafte Beispiele von geringeren Umstimmungen vor: von Kindern, die in früheren Jahren, nach dem einstimmigen Urtheile aller Umgebungen, nur mittelmäßige oder selbst unter dem Mittelmaße liegende Fähigkeiten entwickelt, von einer gewissen Zeit an aber ausgezeichnete. Hierüber sind genauere Beobachtungen zu wünschen. Es fragt sich besonders, wie tief die Ausgleichungen zwischen den verschiedenen Systemen gehen können; ob sie nur zu Verschmelzungen und Aufbildungen führen, welche den Schein einer Umstimmung erzeugen, oder die innere Grundbeschaffenheit der Kräfte verändern oder wol gar den innersten psychischen Lebensprozeß, die Anbildung neuer Vermögen **) modifiziren können? Ließe sich das feststellen, so würden sich daran leicht Vorschriften knüpfen lassen, wie dem unvollkommen Begründeten, so viel irgend möglich, aufzuhelfen sei.

---

*) Vergleiche mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 37.
**) Vergleiche meine „Psychologischen Skizzen", Bd. II, S. 563 ff.

Ueber die Vermögen, Anlagen, Kräfte.

Der allgemeine Sprachgebrauch ist in Hinsicht der bezeichneten drei Wörter sehr unbestimmt und schwankend. Suchen wir denselben bestimmter auszuprägen: so werden sich „Kraft" und „Vermögen" (in der Bedeutung, wie sie hier in Frage kommen) von „Anlage" dadurch unterscheiden lassen, daß das innere oder unbewußte Seelensein, welches durch und durch Kraft oder Vermögen ist, durch diese beiden Ausdrücke im Verhältnis zu seinen bewußten oder sonst erregten thätigen Entwickelungen (zu denen es kräftig ist, oder die in ihm möglich sind), durch den Ausdruck „Anlage" dagegen ein Verhältnis zu einem anderen inneren Seelensein bezeichnet wird, welches in Zukunft daraus gebildet werden kann. Wenn wir z. B. jemand Anlage zum philosophischen Denken, zur musikalischen Komposition, zur Malerei u. s. w. zuschreiben, so legen wir ihm hiermit für jetzt noch nicht die Kräfte oder Vermögen zum philosophischen Denken u. s. w. selber bei, sondern nur solche Kräfte oder Vermögen, aus denen, bei angemessener Ausbildung, einst jene ersteren werden können. — Dabei unterscheiden sich die Begriffe „Vermögen" und „Kraft" von einander dadurch, daß bei dem letzteren ein höherer Grad von Selbstthätigkeit gedacht wird*). Dieser Unterschied ist nur ein Gradunterschied: denn auch bei der Kraft muß, damit sie sich bethätige, noch etwas anderes hinzukommen, und auch bei der Aeußerung des Vermögens ist (wenigstens durchaus in der menschlichen Seele) eine gewisse Selbstthätigkeit, ja ein Aufstreben zu demselben gegeben; aber diese sind weniger entschieden und kräftig, und das Hinzukommen ist ein Aeußeres, während es bei der Kraftäußerung auch in einem andern Inneren (obwohl von der Kraft selbst Verschiedenen) bestehen kann. In Angemessenheit hierzu legen wir dem Menschen „sinnliche Vermögen" und dagegen eine „Einbildungskraft" bei, weil bei jenen die Eindrücke,

*) Hierauf deutet auch Eberhard in seinem Synonymischen Handwörterbuche hin, wenn er sagt: „Die Kraft bringt die Wirkung wirklich hervor, das Vermögen kann sie hervorbringen. Die Kraft ist thätig und wirkt (?), das Vermögen kann wirken. Die Kraft ist also das Bestreben, die durch das Vermögen möglichen Veränderungen zu wirken. Dieses Bestreben ist der Grund der Wirklichkeit derselben."

bei diesen das innere Seelensein als das Hauptsächlichste erscheinen; und wenn wir von „Willensvermögen“ und „Willenskraft“ sprechen, so verstehen wir unter jenen etwas nur bei höherer äußerer Erregung, unter diesen etwas mehr von selbst und entschiedener Thätiges. In sofern habe ich denn auch gegen den aus dem Werke der Madame Necker de Saussure*) angeführten Satz, daß „sich die geistigen Anlagen und Vermögen zu Kräften entwickeln“ nichts einzuwenden: denn allerdings bildet sich ja die menschliche Seele im Verlaufe der Zeit im allgemeinen zu einer größeren Selbstthätigkeit und Entschiedenheit aus**). Nur daß dieser Satz nach unserm deutschen Sprachgebrauche (ich habe das Original nicht zur Hand, um über den französischen entscheiden zu können) ein wenig geziert klingt, indem er für die Verschiedenheit zwischen diesen Begriffen eine größere Schärfe voraussetzt, als sie in der gewöhnlichen Ausdrucksweise haben.

Was nun meinen eigenen Sprachgebrauch betrifft, so war in meiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre,“ wo ich die allmähliche Ausbildung des inneren Seelenseins darzustellen hatte, zu einem schärferen Auseinanderhalten der erläuterten Begriffe kaum eine Veranlassung, und ich habe daher jene drei Ausdrücke meistentheils promiscue gebraucht, wie es das Interesse der Abwechselung oder des Wohlklanges gerade mit sich brachte. Zeugnisse hierfür sind inbezug auf „Kraft“ und „Anlage“ schon so eben (in der Anmerkung) beigebracht worden. In Hinsicht des Wortes „Vermögen“ bezeugt dies gewissermaßen jede Seite meiner Schriften***); z. B. gleich hinter den angeführten Stellen S. 52 lautet die Ueberschrift des Paragraphen: „Beschaffenheit der Vermögen in der ausgebildeten Seele,“ und im Paragraphen selbst ist, völlig gleichbedeutend, fortwährend von „Kräften“ die Rede. Um jedoch das für die Erkenntnis und Praxis Bedeutende auch für die Sprache schärfer

---

*) „Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen.“ Uebersetzung des Werkes: „De l'éducation progressive ou Etude du cours de la vie“, von A. v. Hogguer und K. v. Wangenheim, mit einigen Anmerkungen des letztern. 1. Thl. (Hamburg 1836, Frdr. Perthes.)

**) Daher man denn auch in meinen Schriften ganz dasselbe ausgesprochen findet, z. B. S. 42 des ersten Bandes meiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, wo auseinandergesetzt wird, wie diese ursprünglich aus dem sinnlichen Urvermögen gebildeten Spuren „Anlagen oder Kräfte“ für die späteren (unbewußten und bewußten) Entwickelungen begründen. Daß hier der Ausdruck „Anlagen“ neben den Kräften steht (während bei Madame Necker de Saussure neben dem „Vermögen“), macht keinen Unterschied, indem ja das dadurch Bezeichnete einen so weiten Umfang hat, daß es das Frühere eben so wohl, wie das Spätere umfaßt. So ist z. B. kurz vorher (S. 39) auch von einer „angeborenen Anlage“ die Rede.

***) Vergl. meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ Bd. I, S. 65 und die Erläuterungen, welche ich darüber in den „Psychologischen Skizzen“ Bd. II, S. 50 ff. und im „Lehrbuche der Psychologie“ S. 32 gegeben habe.

auszuprägen, habe ich das Wort „Angelegtheit“ gebildet. Vom Participium Perfecti abgeleitet, hebt dieses aus der Gesammtheit der Anlagen (Vermögen, Kräfte) diejenigen hervor, welche nicht angeboren, sondern erst vermöge der Entwickelung der Seele geworden, oder durch dieselbe in ihr „angelegt“ sind. Aus den ursprünglichen Anlagen (Vermögen, Kräften) also werden die „Angelegtheiten“ der (mehr oder weniger ausgebildeten) Seele, welche dann aber eben so wohl, wie jene, „Anlagen (Vermögen, Kräfte)“ sind, nur spätere.

Aber genug der Sprach-erläuterungen. Lieber noch Sach-erläuterungen, zu welchen mir der Umstand Veranlassung gibt, daß man das Prinzip meiner Erziehungslehre als im Gegensatz stehend bezeichnet mit dem aus der Schrift der Madame Necker de Saussure angeführten Satze: „Je mehr man die Kinder beobachten wird, desto mehr wird man sich gedrungen fühlen, in ihnen angeborene Dispositionen anzuerkennen; anzuerkennen, daß ihre Intelligenz unter Gesetzen stehe, welchen diese Intelligenz ihrerseits wieder alles unterwirft, was ihr durch die sinnliche Empfindung zugeführt wird, und daß demnach die äußeren Gegenstände die Seele nur anregen und ihr immer neue Nahrung zuführen.“ Aber diesen Satz unterschreibe ich in seiner ganzen Ausdehnung und in allen seinen Einzelheiten, wie ich denn auch in der That nicht das Geringste in ihm wüßte, was nicht gerade ebenso in meiner Erziehungslehre behauptet würde. Die Seele ist nichts weniger als eine tabula rasa, auf der sich die Eindrücke der Dinge von selbst beschreiben: sie hat „angeborene Dispositionen,“ „ihre Intelligenz steht unter Gesetzen,“ und in ihr kann nicht das Mindeste werden, als auf der Grundlage dieser Dispositionen und nach diesen Gesetzen. Die äußeren Eindrücke sind durchaus das Sekundäre, können nur „anregen,“ „Nahrung zuführen,“ aber in keiner Art schaffen, selbständig begründen; sonst müßten ja die Thiere, auf welche dieselben äußeren Eindrücke wirken, auch dieselben geistigen Kräfte haben. Also in allen diesen Beziehungen ist meine Theorie von derjenigen der Madame Necker de Saussure, und überhaupt von der gewöhnlichen, nicht im mindesten verschieden. Die Verschiedenheit besteht nur darin, daß ich behaupte, die ursprünglichen Anlagen (Kräfte, Vermögen) seien von denen der ausgebildeten Seele ihrer Form nach wesentlich verschieden; die ersteren ungleich einfacher, elementarischer, als man gewöhnlich annimmt, und die letzteren von Seiten ihrer abgeleiteteren Bildungsform durch die von den früheren Entwickelungen zurückgebliebenen Spuren begründet.

Diese Spuren (obgleich ich dies schon unzählige Male wiederholt, muß ich es, unzähligen, bis auf den heutigen Tag fortdauernden Mißverständnissen gegenüber auch hier noch wiederholen) sind in keiner Art materiell zu verstehn *). Meine Psychologie weiß

*) Vgl. hierzu meine kleine Schrift. „Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grund-Hypothesen“ (Berlin 1836) S. 13 ff.

überhaupt gar nichts vom Materiellen. Rein auf das Selbstbewußtsein begründet, faßt sie auch die Spuren lediglich im Verhältnis zu demjenigen, was sich für dieses darbietet. Eine Entwickelung, z. B. die Anschauung von der Gestalt eines jungen Menschen, ist für dieses vorhanden; sie ist später nicht vorhanden; und dann ist sie wieder vorhanden, indem rein innerlich die Erinnerung dieser Anschauung in uns emporsteigt und zwar in der genauesten Angemessenheit zu dem früher Gebildeten. Unstreitig nun muß sie auch dazwischen eine (psychische) Existenz gehabt haben; dies, und nichts anderes, ist es, was ich durch den Ausdruck „Spur" bezeichne.

Diese Spuren sind ferner durchaus nicht etwa das Produkt der bloßen äußeren Eindrücke. In den Empfindungen, Wahrnehmungen u. s. w., von welchen sie zurückbleiben, sind ja die Urvermögen der Seele, durch welche die Eindrücke aufgefaßt und angeeignet worden sind, als wesentliche innere Faktoren gegeben und müssen also auch in den Spuren (und selbst von den leidendlichsten Empfindungen) unausscheidbar enthalten sein. Die a priori aller Erfahrung gegebenen Anlagen (Kräfte, Vermögen) finden sich demnach als elementarische Grundlagen in allen späteren Anlagen (Vermögen, Kräften), und diese sind nach den ebenfalls a priori aller Erfahrung gegebenen Entwickelungsgesetzen der menschlichen Seele gebildet; aber sie machen eben nur die elementarischen Grundlagen dafür aus, und die Form beider ist sehr verschieden; die der ausgebildeten Anlagen (Vermögen, Kräfte) in derjenigen der ursprünglichen, wenn auch prädeterminirt, doch in keiner Art präformirt.

Diese Wahrheit, sollte man denken, müßte niemandem überzeugender einleuchten, als gerade den Erziehern und Lehrern, die ja diese Formveränderung fortwährend zu beobachten Gelegenheit haben. Dies würde auch unstreitig der Fall sein, wenn nicht auch sie, erstens, die Beobachtung zu spät anfingen, wenn schon eine große Anzahl von bestimmt ausgebildeten Formen erzeugt ist, und, zweitens, gewohnt wären, im Anschließen an die bisherige Psychologie, der Anschauung der früheren Entwickelungen unbewußt die Formen der späteren Bildung (als auf dem Grunde der Seele schlummernde, in ihnen allmählich sich hervorbildende) unterzulegen.

So werden aus der Schrift der Madame Necker de Saussure Beobachtungen angeführt, daß ein neunmonatliches Kind beim Anblick einer still aber tief betrübten Frau zu weinen anfing, ein $^5/_4$ Jahr altes Kind ohne Aufforderung still und ernst wurde, wenn es die Personen wurden, welche dasselbe umgaben. Aber zuerst möchte es bei der einzelnen Beobachtung nicht leicht fallen, aus der Erscheinung für sich allein zu entscheiden, ob dieselbe wirklich aus einem „sympathetischen Verstehen," einem „Divinationsvermögen," oder nicht vielmehr aus Furcht und Unbehagen beim Mangel der gewohnten freundlichen Mienen und Gunstbezeugungen hervorge-

gangen sei; und selbst wenn jenes Erstere erwiesen wäre (was wir, bei ausgezeichneten Anlagen und günstigen Bildungsverhältnissen, auf den bezeichneten Altersstufen keineswegs für unmöglich erklären wollen), haben wir denn wirklich zu diesen Zeiten noch das ursprüngliche Kind, wie es zuerst der Welt gegenüber getreten ist? — Unstreitig nicht; denn da in jedem Augenblicke etwas im Kinde gebildet wird, wie unzählige Entwickelungen sind während der neun Monate und der $^5/_4$ Jahre im Kinde erzeugt und, da jede derselben innerlich fortexistirt, in Spuren aufbehalten worden! Was die Verfasserin „Divinationsvermögen, sympathetisches Vermögen, Instinkt" nennt, beruht auf den, vermöge dieses Zurückbleibens von Spuren begründeten Associationen zwischen gewissen äußeren Auffassungen (den Anschauungen und Empfindungen von gewissen Mienen, Geberden, Lauten und gewissen inneren Zuständen: Associationen welche sich eben so wohl (wenn gleich unbestimmter) zwischen den Spuren einfacher Empfindungen bilden und wirksam erweisen können, als zwischen klar bewußten Vorstellungen, Begriffen und Urtheilen. In diesem Verhältnisse nur führt, wo sich beide auf dasselbe beziehen (denselben Vorstellungs- oder Empfindungsinhalt haben), die Reproduktion zwischen jenen Spuren zu demselben Ergebnisse wie die Reproduktion der klar bewußten Vorstellungen, Begriffe und Urtheile; und es läßt sich durch eine tiefer dringende Zergliederung nachweisen, daß den wesentlichen Grundlagen nach die Kinder (ja selbst die vollkommneren Thiere) bei solchen instinktartigen Divinationen und Thätigkeiten ganz durch dieselben Prinzipien geleitet werden wie die klarste Beurtheilung und Ueberlegung *). Gleichwohl aber müssen wir, in Hinsicht der (wenngleich nur sekundären) Formen ihrer Ausbildung, beide sorgsam von einander unterscheiden und uns hüten, irgendwie diese jenen unterzulegen.

Macht man sich von dieser unberechtigten Unterlegung los, so wird man die früher bezeichnete Formenveränderung in jedem Augenblicke von neuem bestätigt finden. Oder sollen wir denn die Anlage (die Kraft, das Vermögen) als durchaus dieselbe bleibend setzen, wenn (wie Madame Necker de Saussure selber anführt) der von Cheselden operirte Blinde sechs Monate brauchte, ehe er sich von seinen Augen richtig leiten zu lassen vermochte, und es dem Kinde erst nach fünf Monaten einfällt, für irgend einen Zweck seine Hände zu brauchen? — Wir antworten: die Anlage (die Kraft, das Vermögen) ist denselben elementarisch, aber nicht dieselbe von Seiten ihrer Entwickelungsform; und die Eigenthümlichkeit dieser letzteren ist durch die von den dazwischen liegenden Entwickelungen zurückgebliebenen psychischen Spuren herbeigeführt.

*) Man vgl. hierüber meine „Psychologischen Skizzen" Bd. II. S. 275 ff.; „Lehrbuch der Psychologie" S. 118 ff.

Nicht das Apriori überhaupt also oder die aprioriſche Prädetermination des Späteren im Urſprünglichen leugne ich, ſondern nur, daß die ſpäteren Formen ſchon irgendwie in den Formen des Urſprünglichen abgebildet ſeien. Was den Verſtand, die Urtheilskraft, die Vernunft, das Wollen u. ſ. w. a priori determinirt, iſt von ganz anderer Beſchaffenheit als dieſe, und trägt von den ihnen eigenthümlichen Formen auch nicht das Mindeſte in ſich. Dies nun thut der Hoheit der menſchlichen Seele nicht den mindeſten Abbruch. Vielmehr erſcheint ja dieſelbe unſtreitig bei dieſer Annahme ohne allen Vergleich erhabener, als wenn ihr ganzes Leben in bloßem Erwachen oder Hervortreten des urſprünglich fertig Gegebenen beſtände. Eine Art von mechaniſcher Anſicht; dagegen uns die der neuen Pſychologie einen Grad von Selbſtthätigkeit in der Seele offenbart, welche den aller anderen uns bekannten Weſen bei weitem übertrifft und eben hierdurch den Menſchen hoch über jene erhebt. Kein einziger Augenblick des Lebens, wo nicht, aus dieſer Selbſtthätigkeit heraus, etwas Neues in ihr würde: zwar auf die Grundlage der ſchon bisher in ihr gegebenen Anlagen (Vermögen, Kräfte) und nach ihren Geſetzen, aber doch neugeſchaffen, nicht blos hervorgetreten.

Soll ich zuletzt noch die tiefſte Grundverſchiedenheit der neuen Pſychologie und Pädagogik von den früheren bezeichnen, ſo beſteht dieſelbe darin, daß jene mit ihren Erklärungen da anfangen, wo die bisherigen aufhörten. Ich habe, wie geſagt, nicht das Mindeſte gegen das aus der Madame Necker de Sauſſure Angeführte: daß die äußeren Gegenſtände nichts weiter können, als „die Seele anregen," „ihr Nahrung zuführen." Aber „Anregen" iſt ein ſehr unbeſtimmter, wiſſenſchaftlich nichtsſagender Ausdruck, und „Nahrung zuführen" ein Bild, ein Gleichnis, welches doch auf die Seele nur uneigentlich angewandt werden kann. Beruhige ſich hierbei, wer da kann und mag; aber die Wiſſenſchaft kann und darf dies nicht, ſondern ſie muß die Art der Anregung und die durch jenen bildlichen Ausdruck bezeichneten eigentlichen Erfolge nachweiſen und bis ins Einzelnſte klar und beſtimmt ausprägen. So die neue Pſychologie und Pädagogik. Nachdem ſie, von demjenigen aus, was unmittelbar in der Erfahrung der ausgebildeten Seele gegeben iſt, und nach den aus der Beobachtung dieſer abſtrahirten Entwickelungsgeſetzen, in rückgängiger Konſtruktion das Angeborene beſtimmt haben, konſtruiren ſie nach vorwärts hin die allmähliche Ausbildung desſelben, und indem ſie Schritt vor Schritt genau die hinzukommenden Elemente und die Art der Zuſammenbildung (Aneinanderreihung, Gruppirung, Verſchmelzung u. ſ. w.) mit dem Vorhandenen nachweiſen; und erwerben in dieſer Art eine durchgängig klar-beſtimmte Anſchauung der für die Erziehung gegebenen Grundverhältniſſe, welche dann zu einer höheren Leuchte werden kann für die Praxis des Erziehers.

Friedrich Eduard Beneke.

Eine biographische Skizze.*)

Die Weisen aller Zeiten stimmen darin überein, daß von allen Gegenständen der Erkenntnis der Mensch dem Menschen, wie der nächste, so auch in vielen Beziehungen der wichtigste sei. Deshalb muß die nicht wegzuleugnende Thatsache, daß von jeher der eine durch dies, der andere durch jenes von der Erkenntnis dessen, was ihm am nächsten liegt, sich abhalten ließ, jeden Tieferblickenden nicht nur mit Bedauern und Wehmuth erfüllen, sondern in ihm auch das ernste, unermüdliche Streben hervorrufen, die Errungenschaften der Lehre, welche die naturwissenschaftliche Erforschung des Innern sich zur Aufgabe stellt, der Seelenlehre, nach Kräften zu verbreiten. Wenn wir, geleitet von der Geschichte der Seelenlehre, uns diese auf den ersten Anblick räthselhafte Thatsache zu erklären versuchen, so finden wir freilich, daß die Lehrer dieser Wissenschaft in der Regel zum großen Theile selbst schuld daran waren, daß sich die Menschen nicht gerne mit der Seelenlehre befaßten, und zwar weil die Art und Weise der Forschung eine unrichtige war und weil in Folge dessen, statt praktisch anwendbarer, allgemein giltiger Sätze, nothwendiger Weise das Gegentheil gefunden wurde.

Die Art oder Methode der Forschung bestand nämlich bei der frühern, ältern Seelenlehre darin, daß man durch bloßes Denken oder Spekuliren sich über die Vorgänge des Seelenlebens Licht zu verschaffen suchte. Es ist dieses Verfahren ein Ueberbleibsel aus der Zeit des Mittelalters, wo alle Welt, auch die Naturforscher im engern Sinne, keine andere kannten. Man beobachtete die Dinge, welche der Wahrnehmung vorlagen, nicht hinlänglich, sondern sprang von der Wahrnehmung sofort zu den Gedanken über, die man sich über dieselben machte. Dann mußten sich die Dinge gefallen lassen, nach diesen vorgefaßten Gedanken erklärt zu werden. Dabei kam denn natürlich oft sehr Wunderliches, weil mit der Erfahrung im Widerspruche Stehendes heraus, wie es z. B.

*) Mit einigen Kürzungen und ergänzenden Einschaltungen entlehnt aus dem ersten Hefte der „Vierteljahrschrift für die Seelenlehre," herausgegeben von Heinrich Neugeboren. Kronstadt 1859.

in der Goldmacherkunst vorliegt. Das Denken kann also, wie Dreßler sagt, in der Regel nur dann ein richtiges werden, wenn es der Beobachtung, der Erfahrung nachfolgt; es muß irren, wenn es ihr vorangeht. Auf dem Gebiete der äußern Natur hat man die Wichtigkeit und Wahrheit dieser Sätze zuerst erkannt, auf dem einen früher, auf dem andern später, und durch Befolgung derselben sind erst die einzelnen, bis dahin in der Wiege liegenden Wissenschaften von der äußern Natur — seit etwa 200 Jahren zu Naturwissenschaften geworden. Seit der Zeit sammeln in regem Wetteifer, der allerdings auch mitunter in Streit ausartet, die Naturforscher die Erscheinungen; zählen die einzelnen Thatsachen auf; zerlegen sodann das Gefundene, das immer mehr oder weniger schon zusammengesetzt, oft sehr verwickelt ist, und gelangen so durch Zergliederung und Auflösung zu den Grundgesetzen und Grundkräften, welche die Erscheinungen und Veränderungen in der äußern Natur bedingen. Zu den Grundgesetzen und Grundkräften der innern Natur konnten die Menschen später und schwerer gelangen, weil die Forscher bei der Zergliederung und Auflösung der weitaus zusammengesetztern und verwickeltern Thatsachen und Erscheinungen des menschlichen Seelenlebens auch weit mehr Schritte bis zum Ursprünglichen hin zu thun hatten — ja diese schwierige Aufgabe sich entweder gar nicht stellten, oder doch nur oberflächlich zu lösen verstanden, und aus dem Grunde oft auch für unlösbar erklärten.

Diese naturwissenschaftliche Forschungsart nach dem Vorgange Anderer mit eiserner Ausdauer und mit entschiedenerm Glücke als alle seine ehrenwerthen Vorgänger auf die Erforschung des menschlichen Seelenlebens angewandt zu haben, ist das unbestreitbare Verdienst Beneke's. Durch diese auf Thatsachen, Erfahrungen, Beobachtungen und Versuche sich beschränkende naturwissenschaftliche Forschungsweise Beneke's hat die Seelenlehre eine so durchgängige und wesentliche Neugestaltung erfahren, daß dieselbe mit vollem Rechte, den Namen „Neue Seelenlehre" trägt.

Friedrich Eduard Beneke wurde zu Berlin am 17. Februar 1798 geboren. Er verlebte seine Jugend unter den Augen seiner Eltern. Sein Vater, Justizcommissarius und Hoffiscal, starb 1815.

Der Bruder seiner Mutter war der als Jugendschriftsteller bekannte Prediger Wilmsen, dessen anregende Natur wohl nicht ohne Einfluß auf den Neffen geblieben ist, zumal da beide Familien lange Zeit neben einander wohnten. Eine der besten und beliebtesten Vorbildungsschulen in Berlin war damals die des Professors Hartung; in dieser wurde Beneke unterrichtet und schritt so rasch fort, daß er bereits mit dem 12. Jahre in die Ober-Tertia des Friedrich Werderschen Gymnasiums eintreten konnte. Hier fand

der lernbegierige Geist des Knaben, besonders in den obern Klassen, Nahrung durch die den Schüler anregende, vortreffliche Lehrweise ausgezeichneter Schulmänner. Er war einer der Wenigen, welche die Mathematik mit Ernst und Lust betrieben, indem er sich durch die den Unterricht sehr erschwerende Abneigung der Mitschüler gegen diesen Lehrgegenstand nicht abschrecken ließ. Eine nicht unwichtige Andeutung seiner spätern Geistesrichtung! Daß der jugendliche Beneke, dem schon während der Gymnasialzeit als Aufseher der reichhaltigen Gymnasial-Bibliothek die Schätze der Wissenschaft offen standen, nicht einseitig war, sondern sich auf verschiedenen Feldern ebenso frei zu bewegen wußte, geht daraus hervor, daß er unter seinen Bekannten „der Poet" genannt wurde, — eine Bezeichnung, in welcher sich das Aufmerksamwerden seiner Mitschüler auf seine metrischen Uebersetzungen der klassischen Dichter und auf eine Menge selbständiger poetischer Versuche aussprach. Im Jahre 1811 fingen in Berlin Gymnasiasten und Schüler an, nach der Hasenheide hinaus zu gehen, um unter Jahn's Anleitung Leibesübungen und kräftigende Spiele zu treiben. Diesen gesellte sich auch Beneke zu, und es war eine Freude, zu sehen, wie der von Natur zarte Knabe, dessen Gesichtsfarbe den Stubensitzer verrieth, sich allmählich zur Ertragung von Anstrengungen stärkte. Diese Uebungen, zu denen später auch das Fechten gehörte, wurden in der Folge auch während des Winters in Turnsälen fortgesetzt. Ihnen verdankte Beneke, der zugleich ein tüchtiger Schwimmer wurde, die Rüstigkeit, mit welcher er, der Siebzehnjährige, im Jahre 1815 den Feldzug als freiwilliger Jäger mitmachte. Als Beneke diesen Feldzug, in welchem er eine, nachher in Berlin aufgestellte Kanone miterobern half, vor mehr als 20 Jahren einem seiner begeistertsten Schüler aus Kronstadt erzählte, machte er unter anderen folgende ihn kennzeichnende Bemerkung: Das Gefühl der Angst und Furcht, das damals so Vieler sich bemächtigt habe, habe er nicht gekannt, vielleicht deshalb, weil er sich selbst und seine nächste Umgebung stets genau beobachtet habe, um zu erfahren, welche Wirkungen die ungewöhnlichen Eindrücke hervorbrächten. Kurz bevor Beneke ins Feld zog, hatte er bereits sein Abiturientenexamen bestanden; er konnte mithin, nach Beendigung des Krieges zu Ostern 1816, die Universitätsstudien beginnen. Zu diesem Zwecke ging er nach Halle, hörte dort die Vorlesungen ausgezeichneter Theologen und nahm dabei eifrig Theil an den Uebungen der exegetischen Gesellschaft unter Gesenius und des theologischen Seminars unter Knapp. Sein Fleiß und seine ausgezeichneten Talente fanden bald ehrende Anerkennung. Im ersten Halbjahre erhielt er nämlich den Preis für eine Arbeit über den Gebrauch der Bibel, im zweiten für eine andere über das Alter des Hiob. Mit diesen erfolgreichen theologischen Bestrebungen verband er zu-

gleich noch das Studium philosophischer Werke, für welches er bereits viel Interesse in sich verspürte. Zu Ostern 1817 vertauschte er Halle mit Berlin, wo das Studium der Philosophie, neu angeregt durch die anziehenden Vorträge Schleiermachers, ihn in erhöhetem Grade beschäftigte. Hatte er schon als Knabe in seinen geselligen Verhältnissen Mäßigung, Besonnenheit und Sinn für das Edlere unleugbar an den Tag gelegt, so war es natürlich, daß er nicht jede Sitte der Mitstudirenden gut heißen konnte. So kam es denn, daß er schon in Halle, ohne irgend besondere Veranlassung — denn er ist nie zu einem Duell herausgefordert worden — sich gegen den Zweikampf überhaupt erklärte. Unedle Beweggründe trieben ihn dazu nicht, Feigheit war ihm fremd; aus Pflichtgefühl war er ja während des Krieges bereit gewesen, sein Leben im Dienste des Vaterlandes für die gerechte Sache hinzugeben. Aber schon hier, wie später, zog er es vor, sich schiefer Beurtheilung auszusetzen, als seiner Ueberzeugung untreu zu werden.

Dem jungen Theologen standen nun die ersten Examina bevor; er repetirte darum fleißig, predigte gern, um sich auch praktisch geschickt zu machen; hörte gute Kanzelredner, unter andern auch Schleiermacher, dessen Kirche sonntäglich der Sammelplatz der gebildetsten Kirchengänger war. Hier geschah es, daß Beneke, mehr durch ein Zwiegespräch mit dem ihn zur Kirche begleitenden Bruder, als diesmal durch Schleiermachers Predigt angeregt, — sich klar wurde über das, was für ihn zu thun sei. Auf dem Gebiete der Philosophie eine neue Bahn zu brechen — daran wollte er seine Kraft setzen. Sein Entschluß war für das Leben gefaßt. Schon am folgenden Tage meldete er sich beim Decan, in zwei Monaten war ein Privatdocent (den 9. August 1820) und begann als solcher mit Anfang des Winterhalbjahres 1820—21 an der Berliner Universität seine philosophischen Vorlesungen. Dieser schnelle Erfolg wäre freilich nicht möglich gewesen, hätte er sich nicht bereits durch zwei Schriften als seinem Fache gewachsen dargestellt, Schriften, in denen die ganz neue Richtung, die er als Denker einschlug, bereits in ihren Grundzügen hervortritt. Die erste führt den Titel: „Erkenntnißlehre nach dem Bewußtsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt," die zweite: „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens," wozu noch ein mit großer Liebe gearbeiteter „Versuch einer neuen Darstellung der biblischen Erlösungslehre" kam, den er in der von Schröter und Klein herausgegebenen Zeitschrift „für Christenthum und Gottesgelehrtheit" hatte abdrucken lassen. Daß bei der gewaltigen Anziehungskraft, welche die Hegel'sche Philosophie damals ausübte, Muth dazu gehörte, als junger Professor aufzutreten und einen dieser Richtung ganz entgegengesetzten Weg zur Weltweisheit einzuschlagen, lag auf

der Hand. Aber die Schwierigkeiten schreckten ihn nicht, und nach Jahr und Tag wurden seine Vorlesungen fleißig besucht. Für das Sommersemester 1822 hatte er bereits die Angabe seiner Vorlesungen beim Decan eingereicht — als er vernahm: er dürfe seine Vorlesungen nicht fortsetzen. Diese Nachricht traf ihn unvorbereitet. Aufschluß über die Veranlassung zu dem Verbot suchte er bei den Behörden wiederholt und dringend nach; aber umsonst. Denn auf sechs Vorstellungen, in welchen er um Angabe der Gründe des Verbots und um die Erlaubnis einer Rechtfertigung bat, erhielt er keine Antwort, obwohl die sechste an den König selbst gerichtet war. Gleich unbeachtet blieb auch eine andere Vorstellung, welche von der Universität zu Gunsten Beneke's geschah. Die Gründe dieses vom Schulvorsteher Schmidt in Berlin ausführlich besprochenen und mit Aktenstücken belegten Verbotes mochten nach Dreßlers Annahme wissenschaftlicher Art sein, indem sie sich offenbar auf die zu Ende des Jahres 1821 vermuthlich nur dem „Titel" nach beurtheilte, von Beneke herausgegebene Schrift, „Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kant's Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" bezogen. Diese Schrift wurde so vielfach verschrieen und verketzert, daß sich Beneke im folgenden Jahre genöthigt sah, eine Schutzschrift „für meine Grundlegung zur Physik der Sitten" erscheinen zu lassen, in welcher er die ihm gemachten Vorwürfe in ihrer Nichtigkeit aufzeigte. —

Eine damals angesehene Person, welche von den besorgten Verwandten Beneke's um Rath und Hilfe angegangen wurde für den jungen Mann, dessen ganze Laufbahn durch das Verbot vernichtet schien, rieth ihm vertraulich, er möge, wie sauer es ihm auch werde, zum Schein ein paar Jahre Hegel'sche Philosophie lehren, um nachher, wenn seine Stellung gesichert erscheine, allmählich in sein System wieder einzubiegen. Der 24jährige Professor wies diesen Vorschlag mit Entrüstung zurück, so wie er sich auch später nicht entschloß, ein Zuhörer Schelling's zu werden, zu welchem damals so Viele, wider Vermuthen, sich hingezogen fühlten.

Dies Verbot, dem man, wie Allem in jener Zeit, politische Beweggründe unterschob, hatte die beklagenswerthe Folge, daß das weimarische Ministerium, welches Beneke an Fries' Stelle zu einer ordentlichen Professur in Jena berufen wollte, diesen Ruf nicht vollzog. So blieb denn dem verkannten Manne nichts weiter übrig, als, nachdem beinahe zwei Jahre in vergeblichen Bemühungen um die Aufhebung jenes Verbotes verstrichen waren, sich an eine Universität außerhalb Preußens zu wenden. Die Zwischenzeit benützte er zur Ausarbeitung der höchst wichtigen Schrift: „Beiträge zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitnng der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige strengwissenschaftliche Naturlehre derselben." (Leipzig, Reclam. 1824.) Es war im Januar

1824, als Beneke als Privatdocent nach Göttingen ging. Hier fand er nicht nur bei der Fakultät, sondern auch bei der Regierung freundliche Aufnahme, und hier schrieb er sein Hauptwerk, das als die Grundlage aller seiner philosophischen Forschungen sowie als der Eckstein aller wahren Pädagogik zu betrachten ist. Dies sind die zwei zusammengehörigen Schriften: „Psychologische Skizzen" (2 Bände) und „das Verhältnis von Seele und Leib," sie geben Zeugnis von der raschen Ausbildung, welche sein System gewann.

Sei es, daß letzteres nun auch in Berlin seine Berechtigung neben andern gefunden hatte, oder daß Beneke's Bedeutung jetzt daselbst mehr anerkannt ward, oder daß man die durch Misverständnis herbeigeführte Zurücksetzung Beneke's wieder gut zu machen dachte, kurz: es gelang, sein früheres Verhältnis auf der Universität zu Berlin wieder herzustellen, als er sich zu Ostern 1827 dahin zurück begab, wo damals Familienverhältnisse seine Anwesenheit eben nöthig machten. Allein man beachte wohl, einen wie viel schwereren Stand Beneke jetzt gegen die von vielen Kathedern im Wetteifer sich geltend machende Hegelsche Schule hatte! Er trat indessen dieser Phalanx muthig entgegen, und als dieselbe durch Hegel's Tod ihre Spitze verlor, wurde Beneke, dessen Zuhörerzahl mit der Zeit ganz erheblich geworden war, im Jahre 1832 zum Professor extraordinarius ernannt. Beiläufig sei hier erwähnt, daß Beneke der von wenigen befolgten Vorschrift: eine Antrittsabhandlung in lateinischer Sprache zu schreiben, genügte, indem er eine Dissertation unter dem Titel: „De veris philosophiae initiis" abfaßte, während er sonst die Anwendung der lateinischen Sprache zu dergleichen Auseinandersetzungen nicht für die geeignetste erklärt hatte. Wer etwa gemeint hätte, letztere Erklärung habe in einer geringern Vertrautheit mit der lateinischen Sprache oder in einer Unsicherheit und Unbehülflichkeit im Lateinschreiben ihren Grund, der überzeugte sich eines Bessern durch den klassischen Stil und die Eleganz des lateinischen Ausdrucks, den selbst Kenner, namentlich in Betracht der von dem Gegenstande unzertrennlichen Schwierigkeiten lobend hervorhoben. Für seine „neue Psychologie" hat Beneke großentheils neue Ausdrücke schaffen müssen; es ist nicht zu leugnen, daß er auch hier mit Geschick zu Werke gegangen ist. Er war gewandt im Ausdruck; die Rede stand ihm zu Gebote. Sein Kathedervortrag hatte zwar nicht das Feuer, wodurch manche hinreißen, war aber sehr klar, fließend, bestimmt und durch die Gewichtigkeit der Sache anregend. Auch seine Unterhaltung war belebend.

Zuhörer, welche ihn besuchten und baten, einzelne Punkte aus dem Vortrage oder Lehrbuche ihnen klar zu machen, fanden ihn stets dazu bereit. — Kamen Studirende aus Siebenbürgen nach Berlin, so hörten sie bei Beneke Collegia. Durch die Neuankom-

menden wurden ihm Briefe, Grüße, Geschenke ihrer Landsleute überbracht, welche nun schon von der Universität nach Siebenbürgen zurückgekehrt waren.

Mit Professoren anderer Universitäten, mit gebildeten, angesehenen Männern und Frauen im In- und Auslande, die sich mit der neuen Seelenlehre beschäftigt hatten, stand Beneke in lebhaftem schriftlichen Verkehr. Viele Freunde hatte er durch seine Schriften sich besonders in England erworben; ja man schätzte ihn dort verhältnismäßig höher als in seinem Vaterlande. Beneke war der englischen Sprache vollkommen mächtig, so daß er mit Engländern in ihrer Sprache Briefe wechselte. Die englische Philosophie und Literatur hatten für Beneke viel Anziehendes. Die Lebensbeschreibungen der berühmten Männer jenes Landes, sowie die in den belletristischen Werken hervorragenden Charaktere hatten ihm häufig Stoff für seine psychologischen Studien gewährt. Eine gegenseitige Zuneigung und Achtung war unstreitig vorhanden. Wie groß sie für Beneke in England, ja in Amerika war, ließ sich daraus folgern, daß ein berühmter deutscher Geschichtschreiber, Raumer, welcher dort reiste, auf allen Universitäten, Akademien und wissenschaftlichen Anstalten, die er besuchte, gleich nach dem Empfange die Frage zu beantworten hatte: „Wie geht es Beneke in Berlin?“

Durch Beneke's eigene Schriften, durch Recensionen derselben, durch Studirende aus so verschiedenen Gegenden war seine Seelenlehre auswärts nicht allein bekannt, sondern auch nach dem Vorgange seiner Erziehungslehre — angewandt worden. Zahlreiche und selbstthätige Anhänger hat sie vornehmlich im Königreich Sachsen und unter den Sachsen in Siebenbürgen gefunden. Dem Seminardirektor J. G. Dreßler in Bautzen gebührt die Anerkennung, daß er durch Schriften, wie: „Beneke, oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft.“ (Erster Theil 1840. Zweiter Theil 1846. Bautzen bei Reichel); „praktische Denklehre nach Beneke's Vorgange auf die Thatsachen der innern Erfahrung gebaut.“ (Bautzen 1852); und viele andere Abhandlungen und Aufsätze zur Verbreitung der Beneke'schen Philosophie mit dem besten Erfolge gewirkt. Beneke zählte Dreßlern daher mit Recht zu seinen vertrauten Freunden und schrieb an ihn im Laufe von 14 Jahren (1840—54) 128 Briefe, welche Beweise der edelsten Freundschaft enthalten.

Diese Erfahrungen haben auch Andere gemacht. So sagt z. B. Friedrich Dittes, damals Lehrer an der ersten Bürgerschule in Leipzig, der durch die beiden gekrönten Preisschriften: „das menschliche Bewußtsein“ und „das Aesthetische,“ sowie durch die beiden vortrefflichen Schriften: „Ueber Religion und religiöse Menschenbildung“ und „Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung“ u. s. w. sich einen Ehrenplatz unter den Psychologen der Gegenwart errungen hat: „der Geist,

in welchem mir Beneke zu schreiben pflegte, dürfte sich in Kürze so bezeichnen lassen: „Bereitwilligkeit und Gefälligkeit in Ertheilung von Rathschlägen, Aufschlüssen und Belehrungen; Strenge in Betreff des Wissenschaftlichen; offene Zurechtweisung in Betreff des Unhaltbaren; freundliche Anerkennung des Gelungenen; Ernst in Auffassung des Lebens, liebevolle Theilnahme an meinem ganzen innern und äußern Sein." Damit ist treffend gezeichnet, wie Beneke seinen Freunden gegenüber war.

Daß man Beneke in den letzten Jahren viel klagen hörte über die Gleichgiltigkeit im Publikum gegen philosophische Forschungen und daß man ihn bekümmert sah über die Stellung, welche die kirchlichen Parteien dagegen einnahmen, ist freilich wahr. Indessen gab es doch immer noch erfreuliche, aufmunternde Erscheinungen. Als eine solche ist auch die zu bezeichnen, daß einer von Beneke's frühern Zuhörern, ein wohlhabender Mann, Herr Schwarzlose, jährlich Preise von 50 und 30 Thalern in Gold aussetzte für eine Abhandlung, zu welcher von einer ausdrücklich dazu ernannten Kommision die jedesmalige Aufgabe gestellt und die Preise zuerkannt wurden. Ueber den Erfolg dieser Preisausschreibung freute sich Beneke ungemein. Zwei Preisbewerbern, die zu seiner besondern Zufriedenheit gearbeitet hatten, aber noch bessern Arbeiten die Preise lassen mußten, schenkte er jedem 17 Thaler.

Beneke's Lebensweise war regelmäßig und höchst einfach. Er kümmerte sich wenig um das, was ihm zu Tische vorgesetzt wurde. Einen Spaziergang machte er täglich, wenn die Witterung ihn nicht abhielt. Die Höhe an der Eisenbahn bei Schöneberg und die Umgebungen der „Rousseau-Insel" im Thiergarten gehörten zu seinen Lieblingspartien. Seine Freude über die Schönheit der Natur äußerte sich gewiß dem, der ihn begleitete und sich von ihm führen ließ. In den Sommerferien hielt er sich zu seiner Kräftigung öfter in Suderode am Fuße des Harzgebirges auf und machte von dort nach verschiedenen Seiten Ausflüge über Berg und Thal zu Fuß. Die Bäder in Böhmen, zu deren Besuch man ihm gerathen hatte, bekamen ihm nicht, und er wandte sich gern wieder dem ihm liebgewordenen Suderode zu. — Eben so viel Sinn, wie für Naturschönheit, hatte er für schöne Musik; ein Oratorium, eine Gluck'sche Oper ergötzten ihn. Selbst hat er nie Musik getrieben.

Daß er im Geiste des Christenthums empfand und lebte, zeigte er dadurch, daß er Trost und Unterstützung zu bringen eilte, wo es Noth that, seinen Feinden vergab, seine mitunter hämischen Widersacher mit oft zu großer Nachsicht entschuldigte. Nicht als ob er das ihm geschehene Unrecht nicht tief gefühlt hätte; aber sein hoher Geist, sein reines Gemüth erhob ihn bald wieder über den Schmerz und lehrte ihn lächeln zu dem scheinbaren Triumphe der Welt.

Für Familienleben verrieth Beneke entschiedene Neigung; dennoch blieb er unverheirathet. Hätte er in früheren Jahren sich einen Hausstand gegründet, — wir glauben, eine minder freudige Stimmung, welche in seinen letzten Lebensjahren sich wohl äußerte, wäre nicht bei ihm aufgekommen. Die Fürsorge seines ebenfalls unverheiratheten, trefflichen Bruders, des mittlerweile ebenfalls verstorbenen Consistorialraths und Predigers Beneke, den der als pädagogischer Schriftsteller bekannte Dr. Hergang einen wahren Johannes zu nennen pflegte, trug dazu bei, daß unser Beneke sich bis zur letzten Stunde in einer ihm ganz zusagenden äußern Lage befand. Das Verhältnis der beiden Brüder, welche zusammen wohnten, war der Art, daß unserm Beneke die Entbehrung des eigenen Herdes so wenig als möglich fühlbar wurde. Die unmittelbare, innige Theilnahme des einen an Allem, was dem andern begegnete, die zarteste gegenseitige Aufmerksamkeit und Hingebung ließ in demjenigen, welcher in dies Zusammenleben einen tiefern Blick thun konnte, volle Befriedigung zurück. Es ist leicht einzusehen, daß im Praktischen das Uebergewicht auf der Seite des jüngern Bruders war, während unser Philosoph Zeit gewann, seinen Forschungen obzuliegen und die Ergebnisse derselben in seinen zahlreichen Schriften niederzulegen.

Von Zeit zu Zeit besuchte Beneke die Familien der Verwandten und Freunde, wo er allemal mit herzlicher Freude begrüßt wurde. Gern tauschte man im Gespräche mit ihm das inzwischen Erlebte aus, denn man konnte seines reinsten Mitgefühls sicher sein. Ein Gegenstand seiner Erheiterung waren die Kinder in diesen Familien; an ihrer Entwicklung nahm er lebhaften Antheil. Am Weihnachtsabend schickte er ihnen feines Zuckerwerk in mannigfachen Formen, welches er selbst ausgesucht hatte. An diese knüpfte er vermittelst eines beigegebenen Gedichtes scherzhafte Deutungen und fröhliche Wünsche, die mit einem Jubelruf für den „Onkel Beneke" aufgenommen wurden.

In den letzten Jahren mied er Abendgesellschaften. Als Grund gab er an: er passe überhaupt nicht mehr dazu, und sie regten ihn zu sehr auf. Aus dem letzteren Grunde vertauschte er Abends den beliebten Thee mit einem Teller Suppe. Trotzdem und obwohl er höchst mäßig, ja mit aller Rücksicht auf seine schon seit dem Jahre 1842, wie aus dem einen Briefe an Dreßler hervorgeht, nicht mehr feste Gesundheit lebte, nahm im Winter 1853—1854 seine Schlaflosigkeit zu und damit das Maß seiner Kräfte ab. Er sah sich deshalb um Michaeli 1853 genöthigt, dem Buchhändler Mittler, dem Verleger der meisten Beneke'schen Schriften seit 30 Jahren, zu erklären: er fühle sich körperlich zu schwach, seine Quartalschrift „Archiv für die pragmatische Psychologie, oder die Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben," fortzuführen.

In dieser Zeitschrift bekämpft er unter andern den Materialismus in der Seelenlehre und verwirft hier, wie in allen seinen Büchern die materielle Richtung, welche man bei ihm unglücklicher Weise vorausgesetzt hatte — wie es scheint: Durch Misverstehen eines Buchtitels. — Die glückliche Wahl der mannigfachen Gegenstände und Anknüpfungspunkte, sowie die ungemeine Frische und Gewandtheit in der Behandlung derselben sind ein starkes Zeugniß gegen die Annahme: Beneke's Krankheit habe ihren Ursprung in seinem Geiste gehabt. Im Gegentheil zeigt sein Geist sich in diesem „Archive" man möchte sagen — verjüngt.

Der Sitz seines Uebelbefindens war vermuthlich im Körper zu suchen; allein es gelang der treuen ärztlichen Sorgfalt und Bemühung nicht, denselben zu entdecken. Die schwedische Heilgymnastik, welche der Schlaflosigkeit abhelfen sollte, griff Beneke's Körper so an, daß er sie aufgeben mußte. Seine Vorlesungen im Wintersemester 1853—1854 setzte er aber nicht aus, obwohl sie ihm schwer wurden. Seine Zuhörer merkten ihm davon wenig an; obwohl sie dadurch, daß er zu verschiedenen Malen im Laufe der Vorträge fragte, ob er ihnen auch klar sei, auf die Vermuthung kamen, sein Leiden sei ein tiefliegendes. — Indes lebte er in gewohnter Weise fort und stattete am 28. Februar 1854 vor Mittag Besuch ab in einer ihm befreundeten Familie, um der Frau des Hauses, deren Geburtstag war, Glück zu wünschen. Obwohl er über sein Befinden zu klagen hatte, so war er doch gesprächig, theilnehmend, munter und keineswegs in einer Stimmung, die sich von der frühern merklich unterschied. — Am folgenden Tage, den 1. März zwischen 5 und 6 Uhr Nachmittags, hatte Beneke eine Vorlesung zu halten. Zwischen 4 und 5 Uhr brachte ich ein Buch, das ich von dem freundlichen, liebreichen Manne aus seiner gewählten Bibliothek zum Lesen erhalten hatte, mit Dank zurück, erkundigte mich nach dem Befinden des besonders in der letzten Zeit oft von mir besuchten, kranken Professors, und als ich zu meiner Freude erfuhr, daß es gerade heute besser sei, bat ich um ein anderes englisches Buch. Kaum hatte ich dasselbe in der Hand, so sah ich auf die Uhr und empfahl mich mit den Worten: „Es ist schon Zeit; Sie werden nun gleich in die Vorlesung kommen; ich will voran gehen, um Sie nicht zu geniren." „Ich komme gleich, leben Sie wohl" — das waren die letzten Worte, die ich aus dem Munde des von mir so hochverehrten und innig geliebten Lehrers hörte, in dem ich nicht nur einen grundgelehrten, pünktlichstgewissenhaften Professor, sondern auch, was noch mehr ist — einen durchaus humanen und edlen, vom Geiste der Religion Christi durchdrungenen Menschen, eine jungfräuliche Seele (eine anima candida) hochachten lernte. Beneke rüstete sich zwar auch sofort zum Gange nach dem Universitätsgebäude, zog auch, auf Anrathen des Bruders,

den Pelz an, welchen er erst 14 Tage vorher, auf Zureden desselben sich hatte machen lassen, steckte sein Heft ein, kurz — verhielt sich ganz so, wie sonst. Aber er kam nicht auf die Universität, wo seine Zuhörer, die sich sein Ausbleiben durch einen unerwarteten Besuch oder im schlimmsten Falle durch ein plötzlich eingetretenes, gesteigertes Unwohlsein erklärten, bis nach halb 6 Uhr auf ihn warteten. Welchen Eindruck es auf uns machte, als am 2. März 1854 vor 8 Uhr Morgens ein Herr in das Zimmer, in welchem ich mit meinem lieben Freunde L. Korodi wohnte, trat, hastig sich als Beneke's Bruder aufführte und fragte: ob wir nicht wüßten, was aus seinem Bruder geworden, er sei gestern gegen 5 Uhr auf die Universität gegangen und noch nicht zurückgekommen, — kann man sich denken. Der edle Bruder, der sofort bei der Polizei die Anzeige machte, die nach allen Seiten telegraphiren ließ, setzte einen Preis von 200 Thalern aus für den, welcher Beneke auffände; alle angemessenen Maßregeln und Bemühungen blieben fruchtlos. Es wurde nur so viel in Erfahrung gebracht, daß Beneke um 5 Uhr am Potsdamer Thore und gegen 6 Uhr am Kanal in der Gegend des zoologischen Gartens und in der Richtung nach Charlottenburg zu gehend gesehen worden sei. Erst später wurden bei 2 Arbeitern in Charlottenburg ein Theil von Beneke's Kleidungsstücken entdeckt, welche auf einer Bank am Kanal gefunden sein sollten, aber sehr lange und sorgfältig verborgen gehalten worden waren. Die beiden Arbeiter wurden verhaftet, verhört und vor Gericht gestellt. Manche Umstände blieben im Unklaren und vor allem Beneke's Todesart. So oft ich auch während der kurzen Zeit meines weitern Aufenthaltes in Berlin nach Beneke's Verschwinden, bei Beneke's bekümmertem Bruder, dessen edles, für die nothleidenden Brüder so warm schlagendes Johannes-Herz ich auch hochachten und verehren gelernt, mich anfragte — dies war Alles, was ich über das räthselhafte Hinscheiden des unermüdeten Forschers und Lehrers, des vielverkannten, edlen Dulders, des ehrenwerthen Mannes, den nie äußerer Vortheil oder Nachtheil, sondern nur die volle Ueberzeugung leitete, erfuhr.

Beneke's Wuchs war ziemlich schlank, seine Größe eine mittlere. Er hatte eine gesunde Gesichtsfarbe, helles Haar und trug eine goldene Brille. Seine Haltung war gerade und würdig. In seinem Anzuge war er aufs äußerste sauber und fein, vermied jedoch, wie es schien, geflissentlich das, was an einen Modeschnitt erinnern konnte. — Lange hatten seine Zuhörer — namentlich die Siebenbürger Sachsen — in ihn gedrungen, zu einer Zeichnung zu sitzen, nach welcher sie sein Bild lithographiren lassen wollten, endlich mußte er nachgeben. Es giebt überhaupt zwei Lithographien von ihm, deren letztere besonders Beifall gefunden hat. Unter derselben befindet sich folgendes, von ihm für dieses Bild geschriebene

Facsimile: „Die Psychologie kann sich schon jetzt den übrigen Naturwissenschaften ebenbürtig an die Seite stellen, und die Zeit wird kommen, wo sie allen vorangehen und vorleuchten wird.“ Dieser festen Ueberzeugung lebte Beneke bis zu seiner letzten Stunde, „dessen Seele,“ nach dem von Dreßler unterschriebenen Urtheil Schwarzlose's, „eine in sich sonnenklare, selbstthätige war, die sich willig dem frischen, werkthätigen Leben hingab, im bestimmten Wirkungskreise überall nach den Gesetzen des Wahren und Einfachen mit bewunderungswürdiger Konsequenz handelte und in diesem klaren und einfachen Handeln ihr höchstes Genüge fand. Darum konnte man ihn denn auch mit Recht einen Fremdling, Sonderling nennen d. h. gegenüber der heutigen, innerlich zerfahrenen, äußerlich meist mit Flittergold sich brüstenden Generation.“

Dieser festen Ueberzeugung leben alle Freunde und Verehrer der „neuen Psychologie,“ denen das Andenken des verklärten Meisters, eines der wenigen Gerechten, zu ihrem eigenen Segen stets heilig sein wird! —

Heinrich Neugeboren.

Druck von Greßner & Schramm in Leipzig.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 064913145